Е.С. Романичева, И.В. Сосновская

Введение в методику обучения литературе

Учебное пособие

ФЛИНТА • НАУКА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Пособие раскрывает содержание тех разделов современной теории и методики обучения литературе, которые помогут в понимании и освоении методологических подходов к преподаванию литературы на современном этапе и подготовят студентов-бакалавров к изучению более сложного в научно-методическом отношении магистерского курса методики преподавания литературы. Пособие представляет собой цикл лекций, каждая из которых сопровождается вопросами и заданиями для самостоятельной работы, списком рекомендуемой литературы.

Предлагаемое учебное пособие адресовано студентам-специалистам и студентам-бакалаврам (специальность 050301.65 – «Русский язык и литература»; направление подготовки 050300.62 – бакалавр филологического образования); также оно может быть использовано при работе по новым стандартам ФГОС ВПО «Педагогическое образование».

Раздел «Введение» и лекции 1–7, 10 написаны Е.С. Романичевой, лекции 8–9 И. В. Сосновской.

- Елена Станиславовна Романичева, Ирина Витальевна Сосновская
  - Введение
    -
    - Вопросы и задания
  - Лекция 1
    -
    - Вопросы и задания
  - Лекция 2
    -
    - Вопросы и задания
  - Лекция 3
    -
    - Вопросы и задания
  - Лекция 4
    -
    - Вопросы и задания
    - Приложение (к лекции 4)
  - Лекция 5
    -
    - Вопросы и задания
  - Лекция 6

        - ■
        - ■ Вопросы и задания
    - ○ Лекция 7
        - ■
        - ■ Вопросы и задания
    - ○ Лекция 8
        - ■
        - ■ Вопросы и задания
    - ○ Лекция 9
        - ■
        - ■ Вопросы и задания
    - ○ Лекция 10
        - ■
        - ■ Вопросы и задания
    - ○ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
- notes
    - ○ 1
    - ○ 2
    - ○ 3
    - ○ 4
    - ○ 5
    - ○ 6

Елена Станиславовна Романичева, Ирина Витальевна Сосновская Введение в методику обучения литературе

Введение

…историко-филологические факультеты дают словесникам только знание истории литературы, но не дают никаких педагогических принципов. Отсюда вытекло то пренебрежительное отношение к методике преподавания, которое является характерною чертою для учителей средней школы.

В. В. Данилов, российский методист

Ключевые слова:

методология, методика, технология, обидные, коммуникация, стратегии чтения.

В последнее время стал совершенно очевидным тот факт, что ключевым звеном любых изменений в образовании является профессиональное педагогическое образование. Никакие реформы и/или модернизации российского образования не достигнут желаемого результата, если учитель XXI века не будет готов к работе в новых социокультурных условиях.

В течение всего XX века учитель-словесник готовился в стенах института или университета прежде всего как предметник, потому что его функция состояла в трансляции (в рамках своего предмета) нормативных представлений о мире. И хотя «рецептурный эмпиризм» (Г. Гуковский) подготовки будущих учителей был преодолен к концу 70-х годов прошлого столетия, он не был изжит до конца, так как к этому времени уже сложилась определенная традиция подготовки будущего учителя. Об этом писала в свое время известный методист М.А. Рыбникова: «В школьном деле есть одна сторона, которая является одновременно и плохой и хорошей – смотря по обстоятельствам: это традиция. В многовековом опыте школы основным двигателем учителя было (и в значительной мере есть) – учить «так, как меня учили» [108: 29].

Содержание профессионального образования в учебном

плане вуза было представлено через перечень дисциплин, что

вполне закономерно: «…В эпоху гуманитарной культуры свод знаний и идей представлял собой упорядоченное, иерархически построенное целое, обладающее “скелетом” основных предметов, главных тем и “вечных вопросов” <…> Гуманитарная культура передавалась <…> через механизмы, генетической матрицей которых был *университет.* Он давал целостное представление об универсуме – Вселенной, <…> скелетом такой культуры были *дисциплины*» [54: 215]. Безусловно, отрицать значимость предметной подготовки – отрицать очевидное: ведь на каждом уроке учитель будет учить читать и анализировать текст, а это значит, что он должен уметь работать с текстом сам, не должен оказаться в растерянности перед незнакомым текстом, не зная, с какой стороны к нему подойти. Но нельзя игнорировать и тот факт, что филолог и учитель-словесник – это разные профессии. Их отождествление – глубочайшее заблуждение, которое наносит ощутимый вред школьному литературному образованию. Поясним высказанную мысль. Зачастую учитель, выпускник филфака, учит своих учеников как будущих филологов. Он формирует умение самостоятельно *анализировать* художественный текст, не отдавая себе отчета в том, что *желания (мотива)* так подходить к читаемому тексту у ребенка просто нет и в дальнейшем не будет, потому что он – в лучшем случае – в будущем осознает себя просто читателем, а не профессиональным филологом. Осознанно или нет такой учитель на своих уроках реализует подход к *чтению-как-технологии* (вместо традиционного подхода к *чтению-как-культу*) и последовательно прививает своим ученикам навыки наблюдательности, последовательного внимания к детали. Мы позволили воспользоваться терминами известного социолога чтения Т. Венедиктовой, которая в своей статье «Актуальная метафорика чтения» отмечает, что при всем различии этих подходов, традиционного и новаторского, общее в них – «отношение к читателю в режиме благотворной муштры: в одном случае он воспитывается в качестве единоверца по культуре, а в другом – в качестве грамотного “пользователя”, владеющего культурно престижной процедурой» [20]. Не ставя своей целью разобраться в разнице этих подходов и преимуществах/недостатках каждого из них, обратим внимание на главное, на наш взгляд, – на «режим благотворной муштры», идущий от учителя-предметника, владеющего той или иной методикой обучения. Последняя в свою очередь с легкой руки Л.В. Щербы была провозглашена «частной дидактикой» и ориентирована либо на ту же дидактику, либо на базовую науку (в нашем случае на литературоведение), но отнюдь

не на литературу как вид искусства – и самое главное – предмет преподавания.

Такая подготовка учителей перестала отвечать потребностям современного общества в формировании в процессе образования человека как *«целостной, а значит, всесторонне развитой личности* – всесторонней не в примитивном смысле умения “все делать” (как не так давно говорили, ссылаясь на классиков), а в смысле *относительно равномерного развития основных “сущностных сил”* человека (К. Маркс), т. е. доступных каждому и необходимых каждому *общечеловеческих способностей,* обеспечивающих все пять основных видов деятельности» [51: 215], к числу которых традиционно относят: познавательную деятельность, ценностно-ориентационную деятельность, преобразовательную деятельность, общение как межсубъектное взаимодействие, художественное освоение мира. Наступившему веку нужен Учитель-художник, призванный, говоря словами философа М.С. Кагана, *«формировать Человека как целостную и уникальную Личность,* отвечающую запросам складывающегося в XXI столетии нового исторического типа культуры» [51:216].

Применительно к поставленной проблеме для нас важны два момента. Первый состоит в том, что в школе преподавание литературы превратилось в преподавание примитивных основ литературоведения (литературоведческая наука стремительно развивается, и школа не может, да и не должна успевать за ней) и поэтому ученик «приобщается» не к литературе как искусству слова, а к науке о нем. Пагубные последствия такого обучения предмету во многом обусловили нынешнее печальное состояние школьного литературного образования и привели к массовой потере читателя-школьника. Не будем также забывать: искусство, а не наука играет особую роль в воспитании как специфической социальной деятельности, поэтому только в преподавании искусства, а не науки или ее основ возможно формирование ценностных ориентаций личности, в числе которых потребность читать занимает очень существенное место.

Второй состоит в том, что современный учитель-предмет-ник должен быть готов не к монологу на уроке, а к диалогу с учениками. Современная философия образования последовательно различает эти понятия, связывая монолог с «коммуникацией», а диалог с «общением». В процессе коммуникации передаются знания, «на философском языке данный процесс является формой связи субъекта с *объектом,* принимающим направляемое ему послание» [51: 224]. Последнее связано с тем, что традиционно описывается в категориях «ценности», «смыслы». Однако механизм передачи ценностей

иной, чем знаний, «ибо ценности выражают значение субъекта для объекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Ценности личности не являются прямой производной от ее знаний, нельзя превратить знания в убеждения, потому что первые находятся в компетенции воспитания личности, а не ее образования. Формирование ценностного сознания может осуществляться только в процессе межсубъектной связи, взаимодействия субъекта с другим как с равным ему субъектом, а не объектом его просветительской активности» [48: 233]. Иными словами, передача ценностей может происходить только в процессе общения, когда отношения ученика и учителя строятся как *субъект-субъектные.* Цель и смысл такого общения – «не прием, понимание, усвоение отправляемого послания, а его определенное *истолкование, осмысление, оценка* и доведение этого до сведения отправителя, чтобы в перспективе стало возможным достижение их определенной идейной *общности»* [51: 224]. Безусловно, ни в коем случае нельзя довести сказанное до абсурда и отказаться от работы над пониманием и усвоением прочитанного текста. Скорее, наоборот, именно понимание и усвоение текста учениками учитель должен осознавать как актуальнейшую методическую задачу и последовательно решать ее на уроках литературы, отдавая себе отчет в том, что ученик читает текст не как профессиональный филолог и ему в тексте может быть что-то непонятно. Более того, учитель должен постоянно мотивировать учеников на фиксацию «их непонимания», создавать ситуацию потребности уяснить значение каждого слова в тексте. Но при этом пойти дальше и вместе с учениками искать личностный смысл прочитанного. Говоря о последнем, не будем забывать слова М.М. Бахтина: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла… Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому смыслу) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, т. е. существует только вместе с ним» [5: 22].

Поэтому усложняется функция учителя: он является не только носителем знаний о тексте, т. е. хорошо подготовленным филологом, он сам занимает позицию читателя по отношению к создателю художественного произведения, автору-творцу. И в этом смысле он чувствует себя не носителем готовых истин о тексте, а «участником – наравне со своими учениками – увлекательного и ответственного совместного поиска чужого (авторского слова) о герое и мире» [116]. Изменение функций учителя оказывается обусловлено его «двусторонней» позицией

по отношению к ученикам, которым он будет передавать свои знания и делиться своими убеждениями. В этом случае школьный предмет *литература* непосредственно участвует в формировании личности ученика, ибо учитель не будет «третьим лишним» в диалоге между учеником и текстом, потому что он не будет объяснять учащемуся, как и что следует понимать в том или ином произведении, расставлять акценты, давать оценки, а станет организатором и участником деятельности по восприятию, знанию-пониманию и интерпретации художественного текста, деятельности, которая в современной эстетике, психологии и методике трактуется как творческая. И поможет учителю в этом учебник, который станет не средством, а *инструментом* обучения.

Казалось бы, какое отношение все сказанное выше имеет к этому пособию? Самое прямое. Дело в том, что все увеличивающийся объем знаний (а точнее – информации!), который учитель должен передать своим ученикам, заставил педагога искать оптимальные способы, с помощью которых этот объем усваивался бы учеником максимально эффективно и в минимально короткие сроки. На помощь учителю пришла Ее Величество *технология.* Эффективный учебный процесс стал мыслиться прежде всего как процесс технологический. В педагогической науке и школьной практике начался поиск учебных технологий, позволяющих более эффективно транслировать заданное учебное содержание. В процессе поисков оказалось, что технология может носить «надпредметный» характер. Доказательство тому – давние разработки донецкого учителя В.Ф. Шаталова: в традиционные опорные схемы вкладывались темы по геометрии, истории, литературе, иными словами, содержание транслируемого предмета перестало иметь принципиальное значение. А если это так, то технология оказалась «выше» методики: ведь специфика последней напрямую определяется преподаваемым предметом и различной мерой «участия *личности ученика* в усвоении содержания данных предметов (он вправе сказать: “Мне не нравятся стихи Вознесенского” и “Я не понимаю поведения русского царя в 1917 году”, но он не может сказать: “Мне не нравится теорема Пифагора”)» [51: 213–230, 218].

Таким образом, потеря статуса методики и низведение ее на уровень технологии, а то и практики обучения может сыграть злую шутку с высшим профессиональным образованием: учитель станет не специалистом (бакалавром, магистром образования), а всего лишь технологом. К сказанному нужно добавить: «Ориентация вузов и учащихся на требования сегодняшнего дня не должна занимать ведущее место в подготовке

профессиональных работников с высшим образованием. Такая привязка к запросам рынка труда неизбежно обрекает практику на консервацию старых технологий и техники, потому что подготовленные для них кадры могут работать по старым технологиям и не только не могут создавать новые, но часто даже их освоить.

Обучение ремеслу оказывается выгодным лишь в первом поколении технологий и техники, тогда как обучение профессии ориентировано на будущее» [42: 242].

Чтобы преодолеть сложившуюся ситуацию, необходимо коренным образом изменить взгляд на содержание методической подготовки будущего учителя, усилив в ней методологическую составляющую: *«Методика должна стать методологией, чтобы освободиться от догматизма и наполниться новым содержанием»,* – писал в 1915 г. Б.М. Эйхенбаум [133: 273]. Методологический аспект любой науки чрезвычайно важен: в доказательство выдвинутого тезиса приведем слова Л.С. Выготского, который писал о том, что «в науке открывается некоторое принципиальное единство знания, идущее от верховнейших принципов до выбора слова. Что обеспечивает это *единство* всей научной системы? Принципиально-методологический скелет. Исследователь, поскольку он не техник, регистратор и исполнитель, есть всегда философ, который во время исследования и описания *мыслит* о явлении, и способ его мышления сказывается и в словах, которыми он пользуется» [22: 365]. Методология ставит заслон «фельдшеризму» (Выготский) в науке и ремесленничеству в профессии. Ведь методология науки – это «тот объяснительный принцип или система принципов, которым (которой) руководствуется и который (которую) проводит ученый в своей научной деятельности, последовательно прилагая его или ее на всех уровнях анализа, от “верховнейших” теоретических основ до терминологии» [71: 348]. Отдельные вопросы, «проходящие по ведомству» методологии методики, и будут поставлены на страницах нашего пособия. Их освещение выведет нас на ключевые проблемы современной методической науки и школьного литературного образования, к числу которых относятся: стандарт нового поколения, цель литературного образования, содержание школьного курса *литературы,* принципы обучения литературе и предметный учебник, чтение как социально-методическая проблема, знание-понимание художественного текста, анализ и интерпретация.

Авторам представляется, что без уяснения этих вопросов невозможно освоение профессии. Рассматриваемые в лекциях

проблемы – а пособие выстроено как цикл лекций, каждая из которых посвящена одной крупной проблеме, – на наш взгляд, предваряют изучение базового курса методики, поэтому книга и получила название «Введение в методику обучения литературе».

И последнее существенное замечание: авторы не были бы методистами, если бы не задумывались над тем, как может быть организована работа с пособием. Курс лекций рассчитан на чтение, которое можно назвать интерактивным, последнее предполагает активное взаимодействие читателя с текстом и обязательное «привлечение» других видов речевой деятельности (в первую очередь говорения и письма). Сопровождающие текст вопросы и задания направлены не только (и не столько!) на контроль понимания и усвоения, но и на овладение такими технологиями чтения, которые делают его *управляемым чтением под себя,* что, согласитесь, в процессе обучения немаловажно. Именно поэтому в разделе *вопросы и задания* есть описания отдельных стратегий чтения, с использованием которых вам будет предложено поработать с текстом. Освоение этих стратегий (доказано многолетним преподавательским опытом их авторов-разработчиков) позволяет оптимизировать процесс получения, хранения информации, а также извлечения ее из памяти. Поэтому авторы надеются, что ваше обучение будет более интересным и эффективным.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

«Определяйте значение слов, и вы избавите свет от половины его заблуждений» – эти слова Р. Декарта необходимо помнить каждому, кто приступает к изучению новой дисциплины и осваивает понятийный аппарат науки. Если терминология представляет собой эклектическое месиво, то стоит ли удивляться, что такая же неразбериха царит и в головах тех, кто эту науку осваивает. К сожалению, у методики обучения литературе нет терминосистемы, закрепленной в методическом словаре. Именно поэтому мы предлагаем вам в процессе освоения курса создать свой глоссарий, который станет первым разделом вашего методического портфолио. Начать можно с истолкования ключевых слов лекции. Однако возможно, что вы ими не ограничитесь и впишите в словарь и другие термины.

А чтобы убедить вас в необходимости и целесообразности подобной работы, предоставим слово известному отечественному методисту Е.И. Пассову, который так отвечает на вопрос, «в чем состоит значение словаря и кому он нужен:

• студенту, овладевающему профессией *учитель,* ибо терминология науки – ее зеркало. Какой увидит будущий учитель науку методику в зеркале терминологии, зависит от точности или кривизны этого зеркала;

• учителю-практику, ибо точная терминология – точный инструмент для работы. А чем точнее инструмент, тем точнее технология, тем качественней продукт;

• учителю-исследователю, методисту, ибо терминология – инструмент познания, от него зависят точность, глубина и корректность обоснованных выводов» [98: 122–123].

Работа с текстом

Проработайте с текстом ВВЕДЕНИЯ в формате стратегии суммирования информации «Магнит».

«Стратегия – это некий способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам», – эту формулировку Дж. Брунера приводит в своей монографии Н.Н. Сметанникова [114: 336]. И

продолжает: «Стратегии чтения ведут процесс чтения, восприятия и понимания читаемого материала, направляют и управляют им. Стратегии чтения помогают раскрыть иерархию информационных (факты, мнения, суждения) и смысловых (основная мысль, тема, подтема, микротема) уровней, а также рефлексивную информацию, т. е процедуру понимания текста. Стратегии чтения способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном» [114: 339]. Название стратегии «Магнит» говорит само за себя. Стратегия направлена на выявление ключевых слов и установление связей между ними. На основании полученной схемы/кластера (ключевые слова соединяются разными типами стрелок) пишется краткое изложение прочитанного, то, что принято называть summary.

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Как вы думаете, почему реформу/модернизацию школы нужно начитать с реформы высшего педагогического образования? Возможно, ответить на этот вопрос вам помогут размышления отечественного философа М.С. Кагана: «Исходный пункт такой реформы – понимание того, что учитель становится *Учителем* только тогда, когда его деятельность уподобляется художественному творчеству. Разумеется, она отличается от творчества писателя, живописца или актера, но только тем, что Учитель создает, лепит, конструирует *реального человека,* а не *образ человека,* однако его творение воплощает живущий в его воображении *идеальный образ "настоящего человека",* совмещенный с пониманием своеобразия данного конкретного ученика…» [50: 675].
2. Назовите ученых-исследователей, упоминаемых в лекции. Известны ли вам их работы? Если да, то какие? Если нет, то считаете ли вы для себя необходимым в дальнейшем обратиться к их трудам? Дайте краткий ответ, приведя 2–3 аргумента.
3. Как соотносятся методика и технология?
4. Почему методология ставит заслон «фельдшеризму» (Выготский) в науке и ремесленничеству в профессии?

Читаем дополнительно

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // [Электронный ресурс] URL: http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных технологий). – М., 1997.

3. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.-С. 213–230.

Лекция 1
Методика обучения литературе как научная дисциплина. Статус методики как науки, взаимосвязь с другими дисциплинами

Наука неотрывна от породившей ее национальной культуры: наука есть органическая сила народной жизни и истории, живое дыхание народного духа; и в то же время есть величайшая национально-воспитательная сила, которая именно для того излучилась из народной души и сосредоточилась в особый очаг – очаг мысли и знания, – чтобы вернуть народу свою сосредоточенную и очищенную, а потому воспитывающую и облагораживающую силу.

И. Ильин

Гуманитарные науки… не могут забыть свою историю.

Умберто Эко

Ключевые слова:

Методика как наука, преподавание литературы, обучение литературе как учебному предмету, методика обучения литературе как теория и технология литературного образования, статус методики как науки, методическая система.

Традиционно наука, а соответственно и учебная дисциплина, которую вам предстоит изучать, называлась *методикой преподавания литературы.* Однако несколько лет назад ее стали называть по-другому: *теория и методика обучения литературе.*

Это «переименование» достаточно точно отразило тот комплекс проблем, который связан с определением статуса *методики как науки.*

Попробуем разобраться в них, но начнем не с первого слова в названии дисциплины (и соответствующей ей науки), хотя это, наверное, было бы достаточно логично, а с объяснения того, почему мы стали говорить не о «преподавании литературы», а об «обучении литературе». Дело в том, что преподавание – это деятельность учителя по передаче ученикам знаний, умений, навыков, способов деятельности, жизненного опыта. Применительно к авторитарным педагогическим системам, где ученик является лишь объектом учебно-воспитательного процесса, речь, безусловно, следовало в первую очередь вести именно о деятельности учителя по передаче знаний, формированию умений и т. д. В настоящее же время подход к образованию изменился: ученик стал субъектом учебно-воспитательного процесса, поэтому появилась необходимость в равной мере учитывать обе составляющие процесса: не только преподавание, но и учение, т. е. деятельность ученика по усвоению содержания. К сказанному надо добавить, что такое изменение в названии науки очень точно отражает направление ее развития, которое современный отечественный методист В.Ф. Чертов охарактеризовал следующим образом: «Историю отечественной методики преподавания литературы можно представить как постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику» [128: 3].

Однако само наименование дисциплины «Теория и методика…» – свидетельство неразработанности и противоречивости вопроса о методологическом статусе методики. Чтобы разобраться в этом, обратимся к одному из аспектов истории нашей науки.

Методика учебного предмета на первых этапах своего развития представляла собой совокупность практических предписаний для учителя, не отделялась от дидактики и рассматривалась как ее прикладная, нормативная часть, описывающая приемы и методы обучения определенному предмету. Во многом история методики обучения и была историей смены методов, отражающей поиски наиболее эффективной системы обучения. Как складывалась и развивалась отечественная методика преподавания литературы, как отделялась от дидактики, методики преподавания языка, как стала методикой преподавания литературы, а не словесности – предмет отдельного курса. Нас же интересует только тот этап ее развития, когда методика стала осознавать собственные

методологические основания: «В последние годы много говорили о том, что преподавание так называемой “русской словесности” в средней школе должно быть подвергнуто коренной реформе <… > Но обсуждение сосредоточено было именно на вопросе о *преподавании* или о *методах* преподавания, как будто вопрос об *изучении* литературы, т. е. *о принципиальных основаниях ее изучения,* разрешается с одинаковою для всех ясностью и несомненностью. Между тем методы преподавания определяются именно принципами изучения, потому что метод не может существовать сам по себе, вне <…> тех или других теоретических предпосылок», – написал Б.М. Эйхенбаум [133: 278] в 1915 г. И словно ответом на его призыв «договориться о принципах» стала дискуссия, развернувшаяся на Первом съезде словесников зимой 1916–1917 гг., связанная с вопросом о том, на какую из литературоведческих школ должно ориентироваться преподавание литературы.

Справедливости ради заметим: бурное развитие психологии и авторитет психологической школы А.А. Потебни стимулировали попытку построить систему методики на психологической основе. Такая концепция методики преподавания литературы нашла свое воплощение в книге В.В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917).

Однако собственно методологическими проблемами[1] методика занялась существенно позже, когда после «новаторских поисков» 20-х – начала 30-х годов прошлого века (лабораторного метода, Дальтон-плана, комплексов и т. д.) в школу вернулись классно-урочная система и литература как самостоятельный учебный предмет. Именно тогда перед научным сообществом встал вопрос о ее статусе.

Ответом на вызов времени стала опубликованная в 1936 г. статья В.А. Десницкого «Методика преподавания литературы как наука» [35]. Ее появление было обусловлено во многом тем, что повсеместно открывались педагогические институты, поэтому вполне понятно, что встал вопрос, каков статус науки и соответствующей ей вузовской дисциплины, призванной описать процесс обучения литературе. Ведь методику можно было квалифицировать по-разному.

Во-первых, как ремесло. Значит, освоить методику – это освоить ремесло, следовательно, и учить методике надо как ремеслу, т. е. дать базовые знания и прикладные умения (некий образец действий) будущему учителю-словеснику. Заметим сразу, что такой подход к методике был признан неверным и был отвергнут как ненаучный.

Во-вторых, как искусство, противостоящее ремесленничеству

и наукообразию. Но получается, что тогда учить методике не нужно: достаточно дать лишь знание самого предмета и воспитать любовь к нему, а опыт и талант преподавателя подскажут все остальное. Однако и такой подход был отвергнут: «С этим рассуждением нельзя согласиться. Никто, конечно, не отрицает значения таланта в педагогическом деле. Однако какая отрасль науки, искусства и практической деятельности не нуждается в талантах? Тем не менее ни одна профессия, в том числе и педагогическая, не может развиваться и совершенствоваться, рассчитывая только на талант» [61: 3].

В-третьих, как самостоятельную науку, изучающую… И вот здесь возникает очень и очень существенный вопрос: *что же изучает методика обучения литературе?* Чтобы ответить на него, надо исходить из положения о том, что любая наука имеет право на существование как отдельная, самостоятельная отрасль знания при наличии трех условий:

• если имеет *объект исследования,* который не изучается ни одной другой наукой,

• если существует *общественная необходимость исследования* данного предмета,

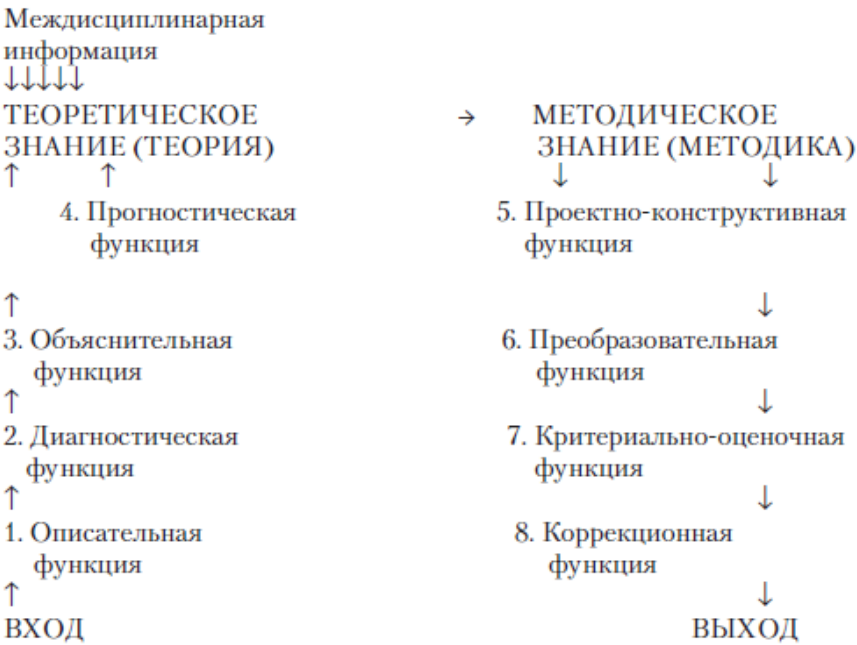
• если в ее арсенале есть *специфические методы научного исследования.*

Подробнее остановимся на первом из них.

Объект исследования методики обучения литературе – процесс обучения литературе как учебному предмету. Но ведь обучение как таковое – предмет исследования дидактики. Получается, что методика – это «прикладная» дидактика? Действительно, есть точка зрения на методику как на «прикладную» науку или прикладную часть соответствующей фундаментальной науки (дидактики). «Если вдуматься хорошенько в отношения между методикой преподавания того или иного предмета и дидактикой, то приходится признать, что, в сущности, и не существует никакой методики преподавания как особой дисциплины: это та же дидактика, но примененная специально к тому или другому материалу», – писал в свое время академик Л.В. Щерба [132: 322]. Если с этой точки зрения подходить к новому наименованию дисциплины *теория и методика обучения,* то получается вроде бы все логично: теория – это дидактика, а методика – ее прикладная часть. Правда, при таком подходе сразу возникает вопрос: если есть *теория,* то зачем тогда *методика*? И если есть *теория обучения литературе,* то что же в таком случае *методика обучения литературе?* При таком подходе методика лишается статуса самостоятельной науки: ведь наука определяется как сфера деятельности, в которой

происходит выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности.

Прокомментируем сказанное, обратившись к схеме в известной монографии академика Б.С. Гершунского «Философия образования для XXI века» [27: 354]:



СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ (ПРАКТИКА)

Даже беглого взгляда на эту схему достаточно, чтобы увидеть главное: в такой интерпретации методика лишается главнейших функций и, следовательно, на статус науки претендовать уже не может. Такое «преображение» методики известный ученый объясняет не чем иным, как… неготовностью современных учителей к восприятию сложного теоретического знания: «Пока же подавляющее большинство педагогов ждет от науки прямых **рекомендаций.** Отсюда следует, что теоретическое знание может и должно быть представлено практике не только в виде оригинальных текстов научных работ, но и в виде адаптированного к запросам практики **методического знания»** [27: 358]. Таким образом, методике была отведена функция своеобразного «толмача», а уровень ее научных разработок ограничен уровнем *рекомендаций.* Получается, что методика учебного предмета, как и на первых этапах своего развития, представляет собой совокупность практических предписаний для учителя, не отделяется от дидактики и рассматривается как ее

прикладная часть, описывающая приемы и методы обучения определенному предмету. И не более того.

На сказанное, обратившись к авторитету Е.И. Пассова [см. подробнее: 96: 4-23], можно возразить: нет наук теоретических и эмпирических, эмпирическим может быть только тот уровень, на котором находится наука. Уровень же определяется тем, что преобладает в науке: эксперимент, наблюдение, систематизация или моделирование, построение теорий, выдвижение идей и гипотез, формулирование законов.

Как и всякая наука, методика осуществляет *те же* функции, что и другие науки: описание, объяснение и прогноз явлений той части действительности, которую она изучает. Методика описывает процесс обучения литературе, выводит его закономерности и показывает, как на их основе сделать обучение предмету более эффективным.

В свете сказанного возникает вопрос: что же в этом случае становится предметом методики как науки, если ее основная задача – выявить и сформулировать закономерности процесса обучения литературе как учебному предмету и правильно руководить им? Ответ на этот вопрос и есть определение методики. Его неоднократно пытались сформулировать известные отечественные методисты.

В.В. Голубков: «Все методики, какой бы учебной дисциплины они ни касались, сходны между собой в том, что они в определенной последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя, отвечают на три основных вопроса: *зачем, что и как»* [28: 5].

М.Л. Рыбникова: «Методика преподавания литературы – это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников» [85: 5].

З.Я. Рез: «Методика преподавания литературы – это педагогическая наука, предметом которой является общественный процесс воспитывающего обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного руководства им» [84: 12]. По существу, это определение повторяет данное *Н.И. Кудряшевым:* «Методика литературы – это частная педагогическая дисциплина, объектом изучения которой является общественный процесс обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью

более правильного руководства им» [61:19].

Основываясь на этих формулировках, с поправкой на время можно принять следующее рабочее определение: *методика обучения литературе* – это педагогическая наука, объектом которой является процесс обучения школьников литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного и эффективного руководства им.

Принимая же во внимание тот факт, что наука по сути своей не может быть прикладной или эмпирической, к сказанному следует добавить, что в методике можно выделить два уровня: уровень теории, разрабатываемой в рамках определенной методологии, и уровень адекватной ей технологии. Методология[2] методики выделяет *базисные категории,* к числу которых принято относить: *цели, задачи, содержание, принципы, методы, приемы, способы, средства, формы, профили обучения, подходы к обучению.* Базисные категории, образуя в своей совокупности *систему обучения литературе,* находятся по отношению друг к другу в определенной иерархической зависимости.

Таким образом, на уровне теории исследуются: закономерности и принципы, выстраиваются модели, описываются методы и т. д., на уровне технологии решаются проблемы: приемов обучения, создания учебников и «методических руководств» и т. д.

Такое описание уровней методической науки позволяет нам определить *содержание* методики. Им является процесс обучения литературе, разложимый на следующие составляющие: цели и адекватные им средства обучения (для чего учить, чему учить и как учить), учебный предмет (его содержание и структурирование), деятельность учителя и ученика. В этом смысле *методика есть теория и технология литературного образования.*

Как самостоятельная научная дисциплина методика обучения литературе прежде всего должна обратиться к исследованию собственных теоретических основ: «Осознание своих предпосылок и их обоснование – вот первая глава всякой методики», – еще раз процитируем слова Б.М. Эйхенбаума [133: 273].

В советской методической науке об этом как о научной проблеме заявила М.А. Рыбникова, выделив три «фактора» методики: «Итак, первым фактором методики является предмет, художественная литература; природа литературы раскрывается в понятиях образности, эмоциональности, в сложной системе ее проблем, в ее методе (мышление в образах). Второй фактор таков:

все эти качества литературы мы используем для целей роста и развития нашего ученика, в соответствии с теми задачами, которые поставлены перед нами нашей советской общественностью, советской педагогикой в широком смысле слова. Но выполнение этих задач в плане урока литературы будет тогда наиболее продуктивным и рациональным, когда оно разрешается на материале литературы и методами, сродными искусству слова. Искусство учителя заключается в умении пользоваться первым и вторым факторами в их органическом единстве.

Третьим фактором, на котором базируется методика, является ученик. Обучение есть форма общения между учителем и учеником, обучение будет продуктивным лишь в том случае, если учитель организует класс и держит его в руках, если он заставляет учащихся думать и действовать… Наш предмет является творческой переработкой трех факторов: природы предмета (литературный язык и художественная литература), целей воспитывающего обучения (коммунистическое воспитание советской школы) и особенностей детского восприятия и поведения.

Каждое из этих слагаемых должно быть рассмотрено научно, принципиально, теоретически. И самая переработка этих слагаемых, т. е. методики, должна быть научной.

Методика преподавания литературы должна быть признана одной из научных педагогических дисциплин, поскольку она, базируясь на элементах литературоведения, языкознания, педагогики и возрастной психологии, создает в результате свою систему доказательных и обдуманных мероприятий» [108: 26–27, 28].

В дальнейшем проблему теоретических основ методики исследовал В.В. Голубков [30: 317–332], который утверждал, что методика как научная дисциплина должна опираться на философию, на теорию познания, на этику и эстетику, которые «обосновывают общие принципы и задачи школьного преподавания», на литературоведение, языкознание и историю, которые «конкретизируют эти принципы и вместе с тем определяют самое содержание работы по литературе». Также методика должна опираться на психологию и педагогику. Однако концепция В.В. Голубкова оказалась достаточно уязвимой: «Едва ли мы придем к созданию теоретических основ методики, если будем их искать по частям в шести разных дисциплинах», – возразил В.В. Голубкову методист Н.И. Кудряшев [62: 57]. Действительно, в статье основателя советской методики ничего не сказано о процессе преподавания/обучения литературе, т. е.

собственно об объекте изучения методики. Именно поэтому статья получила несколько вульгаризированное толкование: Голубков говорил о теоретических основаниях методики, а его позиция трактовалась применительно к содержанию методического знания. И последнее целиком обосновывалось данными других наук, сводилось к сумме знаний из «смежных» наук, которые должен усвоить учитель для успешного преподавания. Именно это дало основание для появления концепции методики как некоего синтеза знаний, почерпнутых из других дисциплин. Очевидная слабость этой концепции в ее эклектизме. Совершенно очевидно, что построить нечто новое из уже готовых (кем-то и когда-то используемых) деталей и блоков более чем трудно.

Однако было бы неправильным сказать, что Н.И. Кудряшев только критически разобрал «теоретические основы методики», выдвинутые В.В. Голубковым. Он, дав обширный исторический обзор развития методики преподавания литературы как науки, справедливо отметил: «Эстетическое развитие учащихся – это то, что является специальностью нашего предмета… Естественно, что в вопросе об эстетическом воспитании в школе методика связана с эстетикой и литературоведением» [61: 24]. Исходя из этого положения, исследователь выдвинул в качестве теоретического основания литературоведческую науку: «Исходным пунктом для построения курса литературы в школе должно быть современное литературоведение. Учебный предмет должен отражать новейшие достижения этой науки <…> Методика должна определить на основе современных достижений литературоведения, исходя из задач обучения в школе, те основы науки о литературе, которыми необходимо овладеть каждому, имеющему общее среднее образование. Основы наук, которыми должна ограничиться школа, должны быть установлены лишь при глубоком изучении всего процесса обучения» [61: 24–25]. Это теоретическое положение, высказанное в преддверии курса на «онаучивание школы», взятого в 60-е годы прошлого столетия, на долгие годы определило статус методической науки. Одновременно бурное развитие литературоведческой науки привело к тому, что некоторые ученые стали трактовать методику как прикладную часть соответствующей фундаментальной дисциплины, т. е. считать прикладным литературоведением, хотя в статье Н.И. Кудряшева «О некоторых актуальных задачах методики литературы» (1948) уже встречается достаточно резкая критика точки зрения Г.А. Гуковского о том, что «самая методика должна вырастать на базе науки о литературе» [см. подробнее: 62]. Автор статьи с горечью констатирует, что «хотя методика признается

официально педагогической наукой, она обычно входит в кафедру литературоведения, а не педагогики» [62: 57].

Результаты такого определения статуса методики не замедлили сказаться: «…преподавание литературы пытаются выстроить по тому же принципу, что преподавание точных и естественных наук, оно превращается в преподавание основ литературоведения, т. е. приобщает не к искусству слова, а к науке о нем, а это принципиально разные вещи, даже если наука о литературе преподается детям умело», – пишет известный отечественный философ М.С. Каган [48: 237]. И в более поздней статье развивает ту же мысль: «А преподавание литературы? Уже лет 10–15 говорят о том, что по сути дела в школе преподают не литературу как искусство, а основы научного литературоведения. Поэтому дети могут окончить школу, зная, какие сочинения и когда написал Пушкин, когда он женился, как был связан с декабристами, но при этом… не любя поэзию как таковую. И нас нисколько не удивляет парадоксальность такого положения. Литературу в школе “проходят” так же, как физику, химию – все тут можно выучить, узнать, но вот литература как искусство при этом, к сожалению, очень часто исчезает» [49: 655]. Из сказанного следует очевидный вывод: чтобы преодолеть существующее положение, необходимо установить: методика, ориентируясь на базовую науку – литературоведение, должна сохранять сущностные связи с литературой как видом искусства и строить процесс обучения литературе как процесс обучения искусству. Но для этого необходимо, чтобы методика не развивалась в рамках концепции прикладного литературоведения.

Выше уже говорилось о том, что подступы к концепции методики как «прикладного» литературоведения (безусловно, с ориентацией на ту или иную научную школу, в том числе и на психологическую) были и в дореволюционной методике. Свидетельство тому – дискуссии на Первом съезде словесников зимой 1916–1917 гг. и в научно-методической печати, а также труд В.В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917), ранние работы М.А. Рыбниковой, которые были ориентированы на идеи психологической школы А.А. Потебни. И хотя в уже упоминаемой статье «Методика литературы как научная дисциплина» Н.И. Кудряшев «указал» на несостоятельность подобных попыток, он совершенно справедливо отметил, что эффективный процесс обучения литературе невозможен без опоры на психологическую науку: «Закономерности педагогики и методики нельзя выводить из закономерностей психологии, но надо использовать их, опираться на них при решении ряда чисто методических проблем: о

доступности учащимся того или иного материала, об объеме его, об эффективности методов обучения. Для методики важнейшее значение имеют психология восприятия учащимися разных возрастов художественного текста, закономерности развития воспроизводящего и творческого воображения, закономерности запоминания, развития логического и образного мышления» [61: 25–26]. Безусловно, создание В.Г. Маранцманом [см. подробнее: 81, 82] концепции читательского развития, как и разработка многих других проблем, были бы невозможны без данных психологической науки, но считать, что методика относится к психологии только как к смежной науке, взаимодействуя с ней в сопредельных областях, было бы неверно.

И сегодня существует концепция, в рамках которой разрабатываются теоретические основы нового курса «Филология» и учебно-методическое обеспечение к нему. Именно в ее рамках концепции работают сотрудники группы «Проблемы построения школьных учебников» (Психологический институт имени Л.Г. Щукиной РАО), руководимой академиком Г.Г. Граник [см. подробнее: 32,104].

Стремление актуализировать классику породило и еще одну концепцию преподавания литературы, которую ее сторонники называют «человековедческой». С наибольшей полнотой она оказалась воплощена в работах учителей-методистов Е.И. Ильина (Санкт-Петербург) [см. подробнее: 44, 45, 43] и И.Я. Кленицкой (Москва). Учителя-методисты, работающие в рамках психолого-педагогического «направления», заявляют: «Для нас <…> главные цели – это, во-первых, научить подростка вникать в характеры литературных персонажей, их психологию, в различные психологические ситуации и благодаря этому лучше понимать людей и самого себя, а во-вторых, видеть, осознавать какие-то общие закономерности жизни, отраженные в великих произведениях» [57: 35, см. также: 58].

Подводя итоги разговора о статусе методики как науки, сошлемся на исследования современных дидактов В.В. Краевского и А.В. Хуторского [60: 71–72], которые на основе анализа отечественной и зарубежной педагогической, психологической и методической литературы пришли к выводу о том, что существуют, а точнее – сосуществуют четыре концепции научного статуса методики:

✓ Концепция методики обучения как соответствующей прикладной науки (в случае с методикой обучения литературе – это литературоведение).

✓ Концепция методики обучения как прикладной психологии.

✓ Концепция методики обучения как области приложения конгломерата знаний, заимствованных из других дисциплин.

✓ Концепция методики обучения как относительно самостоятельной педагогической научной дисциплины.

Последовательно возникая друг за другом, они знаменуют собой определенный этап разработки методологических проблем методики.

Однако в последнее время появилась очень тревожная тенденция, связанная с появлением пятой концепции – концепции методики как технологии и практики обучения. Поясним высказанную мысль, обратившись к учебному пособию С.П. Лавлинского «Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход» [68][3], где *методика* подменялась *технологией.* Более того, только последнему из этих терминов автор дал терминологическое определение. На страницах своей книги исследователь, по его же собственным словам, решает «вопросы литературного образования ad marginem – на границах гуманитарных дисциплин, сфер теоретической и практической, опытной» [68: 15] и поэтому содержание методики складывает, как модель детского конструктора, из «кирпичиков» других наук: «Выделим, во-первых, некоторые из основных способов коммуникативно-деятельностного обучения, часть которых переместилась из области эстетики, литературоведения и герменевтики на урок литературы, во-вторых, определяемые этими способами типы заданий и виды познавательной и эстетической деятельности читателей на диалогическом уроке литературы» [68:131].

Эта обширная цитата предваряет раздел «Филолого-педагогический инструментарий. Методы и приемы обучения», где каждому из пяти названных автором методов обучения соответствует определенная группа приемов, определенные типы заданий и виды деятельности [68: 130–134]. Таким образом, методика понимается автором как совокупность приемов и методов деятельности (и какое же ныне у нас тысячелетие на дворе?), а место методики занимает ее величество технология.

Существование такой концепции отбрасывает науку на десятилетия назад, ибо мы вынуждены констатировать: в рамках этой концепции разработке методологических проблем места нет. И это в лучшем случае. К сожалению, история развития нашей педагогической науки убеждает нас: технология и методология неразрывны. Просто «неудобная» методологическая парадигма может быть лукаво скрыта за другой терминологией или экстраполирована из другой науки.

Однако признать существование концепции вовсе не значит

ее принять как должное. Наоборот, ей можно и нужно противопоставить другую концепцию методики преподавания литературы *как теории и технологии литературного образования.* Именно так известный методист Е.И. Пассов определяет методику обучения иностранным языкам [см. подробнее: 97]. Вслед за Е.И. Пассовым мы считаем, что объектом методики является процесс литературного образования (не обучения литературе – разница сущностная!), а предметом – закономерности этого процесса и управления им. Сама же методика как теория и технология литературного образования понимается нами как наука о закономерностях этого процесса и путях оптимального управления им. Она перестает быть наукой, теоретически осмысливающей уже существующие процессы, а становится наукой, которая может создавать и прогностические концепции.

К сказанному остается добавить: методическая система, под которой мы вслед за дидактами понимаем «нормативное отображение определенного участка педагогической действительности» [60: 70], может быть ориентирована на одну и только одну концепцию методики обучения литературе.

Мы в своей дальнейшей работе будем опираться на концепцию методики как самостоятельной педагогической науки. Это позволит нам точнее установить связь методики с *другими науками,* пунктирно обозначив те разделы теории, которые тесно связаны с вопросами обучения литературе, литературным образованием.

Основную задачу, которая сейчас стоит перед методикой как наукой в решении этой проблемы, известный методист Е.И. Пассов определил как необходимость избавиться от поистине наркотической зависимости от так называемых смежных наук. «… Нет смежных и несмежных наук. С точки зрения методологии вообще все иначе: все мы живем в одном, едином предметном мире и все имеем право на исследование любого объекта. У каждой науки – свой предмет, что, безусловно, не отрицает связь методики с этими науками, связь, но не зависимость» [96: 12]. К числу наук, связи методики обучения литературе с которыми совершенно очевидны, можно отнести:

• философию, которая обеспечивает методологические основы методики, понимание целей и задач обучения литературе. На стыке с философией методика определяет свои исходные методологические позиции;

• психологию, достижения которой использует методика при выделении этапов литературного развития читателя-школьника, осмыслении специфики восприятия произведения искусства, рассмотрении проблемы понимания и многих других;

• дидактику, которая изучает закономерности процесса обучения.

Соотношение методики обучения литературе и дидактики определяется природой предмета: литература – это *искусство.* Основной функцией искусства следует признать функцию эстетического воздействия на личность. Помимо этого искусство обладает познавательной функцией, но познание в искусстве – это особое познание, эстетическое по своей природе. То же можно сказать и об оценочной функции искусства, эстетической по своей природе. Поэтому методика обучения литературе – это методика обучения литературе как искусству. Она соотносится с дидактикой как теория с теорией, дидактика и методика – две взаимодействующие системы теоретических знаний. Именно их взаимодействие позволяет:

▻ определить взаимосвязь дидактических и собственно методических принципов обучения;

▻ создать адекватные предмету классификации методов обучения;

▻ разработать собственную терминосистему. Основные категории, которыми оперирует методика, должны быть связаны между собой функционально, взаимосвязаны онтологически, должны иметь системообразующий фактор, отражать наиболее полно сущность методики как науки;

• теорию воспитания, которая позволяет сделать весь процесс обучения литературе воспитывающим;

• литературоведение, с опорой на достижения которого разрабатывается литературоведческая концепция изучения художественного текста;

• лингвистику, которая заставляет «не рассуждать об идеях, которые <…> вычитали из текста» (Щерба), а учит «уметь осознавать и использовать для толкования все лингвистические указания текста» (Григорьев);

• герменевтику, которая так же, как психология, исследует проблему понимания и разрабатывает теорию интерпретаций;

• культурологию, которая позволяет реализовать в процессе обучения принцип диалога культур, разработать основы культурологического подхода к изучению предмета и т. д.

В заключение надо добавить, что методическая теория ориентирована на практику, ориентирована, но не подчинена ей. Особое место в методике отводится описанию и осмыслению того, что традиционно называется *передовым опытом учителей-словесников.* Обращаясь к конкретному педагогическому опыту, важно не преуменьшить его значение: во многом не только приемы, но и целые концепции появляются как осмысление

собственного педагогического опыта. Пример тому – методические концепции петербуржца Е.Н. Ильина, москвича Л.С. Айзермана и многих-многих других. Однако при создании/ описании авторской методической концепции главное – не абсолютизировать конкретный опыт, иначе методика «заболеет» эмпиризмом. А сейчас налицо очень серьезные симптомы этой болезни: вместо фундаментальных исследований в методической науке появилась масса прикладных. Безусловно, объективно развитие теории и практики обучения литературе ведет к преодолению этого разрыва, к тому, что концепция методики обучения литературе как самостоятельной педагогической дисциплины активнее завоевывает все новые и новые позиции.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Назовите все термины, которые были упомянуты или раскрыты в этой лекции, и дайте им толкование. Какими из них вы пополните свой глоссарий?

Работаем с текстом

1. Составьте тезисы лекции. Выделите тот (или те), который показался вам наиболее интересным.
2. Составьте кластер «Взаимодействие методики обучения литературе с другими науками (или учебными дисциплинами)».

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Говоря о методике как науке, мы утверждали: любая наука имеет право на существование как отдельная, самостоятельная отрасль знания при наличии трех условий, однако подробно раскрыли только одно (первый) из них. Кратко осветите два других.
2. Опираясь на свои знания по дидактике и методикам обучения русскому/иностранному языку, русскому как иностранному, русскому как неродному, дайте характеристику наиболее распространенным методам исследования процесса обучения *литературе* как учебному предмету: методу срезов, или методу массового одновременного опроса; методу целенаправленного наблюдения; методам естественного и лабораторного эксперимента.
3. На основании ответа на предыдущий вопрос составьте таблицу/кластер «Методы исследования теории и методики обучения литературе».
4. Разделяете ли вы точку зрения современных дидактов на то, что методика имеет двойственную природу: «С одной стороны, методика – это частная дидактика, практическое “приложение” к общей дидактике. С другой стороны, это самостоятельная дисциплина, имеющая свой предмет исследования – обучение определенному предмету и воспитание средствами этого предмета – как один из участков образовательной деятельности,

отличный от предмета исследования дидактики»?

5. О каком статусе методики как науки идет речь в следующем фрагменте: «Для одних методика преподавания литературы – это прикладное литературоведение; другие называют ее искусством учить; третьи ищут в ней лишь советы, помогающие в проведении уроков; четвертые ценят в методике прежде всего такую организацию процесса обучения, которая опирается на данные психологии о читателе-школьнике, о периодах его развития и особенностях восприятия им произведений художественной литературы» [9: 3]?

6. На основании высказывания Н.Н. Сметанниковой: «… технология *обеспечивает результат. Методические* решения могут уточняться и изменяться по усмотрению учителя, а при изменении *технологических принципов* цели оказываются недостижимыми. *Технология безотносительна* к учебному предмету. Если методика обучения какому-либо предмету неразрывно связана со всеми характеристиками предмета, то технология метапредметна. Методика и технология не противоречат друг другу, а дополняют друг друга как система вариантных – инвариантных отношений», – составьте сопоставительную таблицу «Методика и технология».

Рефлексия

Как вы считаете, какую концепцию статуса методики как науки разделял ваш школьный учитель литературы? Какая ближе вам?

Читаем дополнительно

1. Голубков В.В. Теоретические основы методики литературы в средней школе (к постановке вопроса) // Литература в школе. -1946. – № 1 (в сокращении статья также опубликована в кн.: Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия / сост. Я.А. Роткович. – М., 1969! – С. 317–332).

2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М., 1966.

3. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики //Избранныетруды. Т. 3. – СПб., 2007. – С. 231–240.

4. Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем // Избранные труды. Т. 3. – СПб., 2007. – С. 654–659.

5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1999.

6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2007.

7. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. – М.: Прогресс-Традиция: ИНФРА-М, 2003.

8. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб., 2009.

9. Романичева Е.С. Как «переводить теорию в методику»? (Заметки на полях книги Н.Л. Лейдермана «Уроки для души. О преподавании литературы в школе») // Литература. – 2006. – № 19.

10. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.

Лекция 2
Литература как учебный предмет в современной школе. Цели литературного образования. Принципы обучения литературе

…Первым и необходимым условием самой возможности изучения литературы в средней школе должно быть признание за нею как за предметом программы самостоятельной значимости, или несводимости.

Б.М. Эйхенбаум

…У кого не уяснены принципы… у того не только сумбур в голове, но и в делах чепуха.

Н.Г. Чернышевский

Ключевые слова:

литературное образование, принципы обучения, культуросообразная парадигма образования, «читателецентричность», понимание, контекст обучения, диалогичность.

Учебный предмет *литература* – абсолютно уникальное явление в мировой образовательной практике. Это случилось во многом потому, что литература в России стала больше, чем видом искусства, она стала способом мышления русской интеллигенции. Нет такой нации, в истории которой такую роль играла бы родная словесность. К сказанному остается добавить: «…Можно было бы говорить не об уникальности русской литературы, а об уникальности русского читателя, склонного видеть в любимых книгах самую священную национальную собственность. Задеть классика – все равно что оскорбить

Родину» [18: 6]. Таким образом, знание русской литературы стало представляться необходимым условием формирования человека, гражданина Отечества. Именно поэтому, становясь предметом изучения в школе, литературный текст нес за собой груз «общественных нагрузок»: иллюстрация эпохи, воспитание гражданской позиции и нравственности и т. д. Основная функция литературы – эстетическая – отходила на второй, даже на третий план. То, что литература является искусством, растворялось в прикладных ее применениях: иллюстрация общественно-политических событий, эстетический образец, средство развития речи и т. д. Возможны и другие варианты. Они складывались исторически, но в них акцентированы те или иные функции литературы.

В 90-е годы XX в. была сделана попытка по-новому взглянуть на литературу как учебный предмет, а для этого выделены *циклы* учебных предметов/образовательные области и определена принадлежность литературы к одному из них.

И хотя на сегодняшний день статус литературы закрепляет базисный учебный план (*литература* – предмет федерального компонента, включенный в образовательную область «филология», изучающийся в основной школе (5-9-е классы) и старшей школе (10-11-е классы на базовом и профильном уровнях) и сохраняющий преемственность с курсом *литературное чтение,* изучаемым в начальной школе), однако утверждать, что место *литературы* определено в нем достаточно точно, нельзя. Ведь возможны как минимум три подхода к определению места этого учебного курса. Схематично их можно представить следующим образом:

* филология (языки + литература),

* искусство (ИЗО, музыка, МХК + литература),

* обществоведение (история, обществознание + литература).

Поэтому включение *литературы* в образовательную область *Филология* достаточно условно, это скорее дань традиции. Ведь образовательные области призваны объединять в своем составе предметы одной природы. С этой точки зрения, литература должна быть включена в образовательную область *Искусство,* что и было предпринято на одном из этапов разработки Стандарта второго поколения. Однако включение *литературы* в область, адекватную природе предмета, и отступление от традиций российского образования, разрыв с изучением русского языка и – самое главное – резкое понижение статуса предмета: изучение искусства в общеобразовательной школе идет, что называется, по остаточному принципу. Это не только беда, но и вина нашей школы, потому что расцвет массовой культуры и суб– и

контркультур, все увеличивающийся разрыв с эстетическими ценностями, вырабатывающимися тысячелетиями, – вот результат сформированного (в том числе и в школе) отношения современного человека к искусству.

А между тем не следует забывать: «если животное получает от рождения в своем генотипе программу поведения, то человек – это такое животное, которое от рождения никаких поведенческих программ не имеет, человека делает человеком процесс его формирования. Социологи называют это “социализацией”. Как происходит это “обобществление” человека? Благодаря его приобщению к культуре… Культура есть действительно способ передачи из поколения в поколение того, что человек не получает в генотипе. Но как конкретно происходит приобщение к культуре?

Первая дорога – это передача человеку *знаний.* Вторая дорога – это передача человеку *умений.* Третья дорога – это передача человеку *ценностей»* [49: 657]. Последнее возможно только в процессе *общения* людей. Искусство, помимо того что является средством познания мира, *«входит в сферу общения людей,* дополняя в ней реальное общение реальных индивидуумов. Сфера реального общения при всей его действенности ограничена у каждого человека эмпирически, а сфера художественного общения безгранична; поэтому когда мы используем искусство в этом его прямом назначении, то величайшие ценности культуры, которые им накоплены, становятся ценностями каждого, становятся его страстью, его жизненным пафосом, его позицией. Вот что такое искусство и вот каким оно должно быть в школе, потому что школьный возраст – это именно то время, когда формируются ценности» [49: 659]. Именно поэтому *литература,* несмотря на все негативные процессы, происходящие в обществе, занимает особое место в системе общего образования. В разрабатываемых документах, сопровождающих новый стандарт образования, вклад предмета *литература* в достижение целей основного общего образования определяется следующим образом: «Литература как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего.

Литература как один из ведущих гуманитарных учебных предметов в российской школе содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию

гражданина, патриота. Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимые условия становления человека эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру.

Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы необходимо не просто как факт знакомства с подлинными художественными ценностями, но и как необходимый опыт коммуникации, диалог с писателями (русскими и зарубежными, нашими современниками и представителями совсем другой исторической эпохи). Это приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту русского народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской классической литературе как художественном явлении, вписанном в историю мировой культуры и обладающем несомненной национальной самобытностью. Знакомство с произведениями словесного искусства народов нашей страны расширяет представления учащихся о богатстве и многообразии художественной культуры, духовного и нравственного потенциала многонациональной России.

Художественная картина жизни, нарисованная в литературном произведении при помощи слов, языковых знаков, осваивается нами не только в чувственном восприятии (эмоционально), но и в интеллектуальном понимании (рационально). Литературу не случайно сопоставляют с философией, историей, психологией, называют “художественным исследованием”, “человековедением”, “учебником жизни”» [102: 4–5].

К сказанному необходимо добавить: словно «по умолчанию», современные исследователи заменили *изучение литературы* на *литературное образование* или стали употреблять эти термины как синонимичные, не договорившись, однако, об их содержательном наполнении. Так, известный литературовед А.С. Курилов считает, что если ученик получил литературное образование, то он «имеет отчетливое представление прежде всего об истории своей национальной литературы с момента ее возникновения, основных периодах ее развития, связанных с историей страны и литературно-художественными движениями (направлениями), знает имена и время жизни отечественных писателей-классиков и содержание самых значительных их сочинений, а также наиболее заметных произведений устного народного творчества и безымянных древнерусских авторов. Ему

известны имена, время жизни и содержание основных произведений классиков зарубежных литератур, начиная с Античности, получивших мировое признание. Он знаком, хотя бы понаслышке, с древнейшими литературными памятниками народов Европы и Азии («Махабхарата», «Рамаяна», «Тысяча и одна ночь» и др.). Он знает о делении литературы на лирику, эпос и драму, а произведений – на жанры, владея при этом определенными понятиями о романе, повести, поэме, трагедии, комедии и т. д.» [65: 7–8].

Думается, что так трактуемое школьное литературное образование есть образование не общее, а профессиональное, потому что «разница контекстов» в изучении литературы в школе и в вузе не только не учитывается, а, наоборот, нивелируется. Средняя школа дает ученику общее образование – в этом ее задача. Не забудем, что исконно русское слово «образование» происходит от глагола «образовывать», который, по Далю, восходит к глаголу «образитъ – давать вид, образ, обтесывать; слагать нечто целое; устраивать, создавать; улучшать духовно, просвещать». Образование в первую очередь формирует систему ценностных ориентиров через постижение культурных ценностей человечества. Ценность становится ценностью тогда, когда обретает для человека явный, понятный ему смысл. Образование – это проживание ребенком истории цивилизации, это овладение языками культуры: математики и искусства, естествознания и философии. Поэтому литературное образование – это одновременно процесс и результат овладения языком литературы как искусства слова. А этому языку надо учить. Ведь человек общается не только с другими людьми, но и со всем окружающим его миром. И для того, чтобы общение состоялось, надо знать и язык искусства слова, который наряду с другими языками входит в состав культуры. Культура – язык общения человека с окружающим, прошлым и будущим, материальными и духовными ценностями. Культура переводит явления мира и жизни на человеческий язык, она придает смысл и ценность хаосу вещей и событий. Культура и образование неразрывно связаны. Именно поэтому школа подошла к необходимости выработки новых концептуальных подходов к образованию, считая, что усилия последнего необходимо сосредоточить на том, чтобы включить человека в прошлое, настоящее и будущее культуры, а для этого необходимо преодолеть кризис между образованием и культурой. Однако последнее возможно только тогда, когда все участники образовательного процесса признают необходимость создания культуросообразной школы, в которой особое место будет отведено гуманитарным предметам, в первую очередь

литературе.

Ведь язык литературы – это язык культурных традиций и этических ценностей, порой не бесспорных, это язык вымысла и жизненной правды, язык автора и его героя, писательского замысла и читательского понимания. Еще раз подчеркнем: литературное образование – не сумма прочитанных произведений и знаний о них. Произведение литературы существует постольку, поскольку есть литература до, рядом и после него, есть читатель-современник и читатель-потомок, а не только жизнь, которую это произведение «отражает»: «Совершенно неверно бытующее представление, будто литература только “питается” жизнью, “отражая” действительность, прямолинейно стремясь ее исправить, смягчить нравы и т. п. На самом же деле литература в огромной степени самодостаточна, чрезвычайно самостоятельна» [75:127].

Таким образом, правомерно рассматривать литературу как явление культуры. Литература – искусство слова – является продуктом индивидуального творчества, культурно-знаковым явлением, эстетическим преображением реальности.

Получать литературное образование – значит усваивать культурные ценности. Образование как продукт – это то, что приобрел, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания и учения. Личность – повторим – включается в культуру человечества через систему создания духовных ценностей. Следовательно, необходимо усилить культурологический и теоретико-литературный компоненты литературного образования, преодолеть существующее положение вещей, когда «вершиной» литературного образования становятся старшие классы (историко-литературный курс, ориентированный на вузовский, сводящийся в целом к накоплению знаний). Необходима переориентация литературного образования со знаниецентрического на культуросообразное, именно это сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность. О таком образовании говорили русские педагоги XIX века, например, педагог С.С. Гогоцкий даже употребил термин *нравственное воспитательное образование.*

Литературное образование как результат можно представить в виде единства трех компонентов:

• становление способности к адекватному эмоционально-эстетическому сопереживанию (сотворчество);

• усвоение необходимых теоретико– и историко-литературных знаний, формирование аналитических и интерпретационных

умений;

• литературно-художественное и литературно-критическое творчество.

При определении горизонтов литературного образования прежде всего необходимо преодолеть искусственную границу между «предметным содержанием и способами его трансляции», поэтому необходимо в образовательное содержание включать не только учебный материал (так называемое предметное содержание), но и формирование мыслительных и поведенческих стратегий, составляющих основу гуманитарного мышления.

Сущностные изменения, происходящие с современным литературным образованием, можно показать в следующей таблице:

	До 90-х годов XX в.	Середина 90-х годов XX в. – нач. XXI в.
Социальный заказ («образ ученика»)	Ученик, знающий теорию и историю литературы, содержание художественных произведений	Ученик думающий, эстетически и эмоционально развитый, готовый к самостоятельному диалогу с текстом
Содержание обучения	История и теория литературы, тексты программных произведений, их идейно-тематический анализ	Читательское творческое освоение текста, выход в самостоятельное творчество
Позиция ученика	Потребитель знаний, репродуктор идей	Стратегиальный чтец, квалифицированный читатель и интерпретатор
Позиция учителя	Информатор	Организатор всех видов и форм учебной деятельности ученика
Средства освоения содержания обучения	Пересказ содержания учебника, чтение текста произведения, его идейно-тематический анализ; формирование умений и навыков анализа текста	Самостоятельная (или в сотрудничестве) работа с текстом, формирование литературно-критических и литературно-творческих умений, умений выбрать адекватную задаче стратегию чтения

Достичь желаемого можно при условии методически грамотного определения целей литературного образования. Методическая категория *цели* является основополагающей в современной методике. Однако, как оказалось, сформулировать цели школьного литературного образования далеко не просто.

Действительно, сложившаяся за два столетия образовательная традиция во многом привела к ситуации, когда

обозначенные в ряде программных документов цели могут быть реализованы и в рамках изучения других школьных дисциплин гуманитарного цикла, например истории, обществоведения, МХК, основ религии. Это и поставило под сомнение необходимость включения в учебный план предмета *литература.* Петербургский методист С.В. Федоров несколько лет назад попытался «очертить круг как позитивных, так и негативных тенденций, проявляющихся в том, что целеполагание школьного курса литературы оказывается размытым.

Негативные:

* неопределенность образовательных целей может привести к постепенному вытеснению литературы на периферию школьного образовательного пространства, о чем свидетельствуют спорадические инициативы МО РФ сократить часы на преподавание литературы в школе;

* неопределенность целей не позволяет четко определить стратегию литературного образования, о чем косвенно свидетельствует постоянная полемика вокруг стандартов и программ литературного образования;

* неопределенность целей не позволяет выстроить адекватную предмету методику преподавания литературы, которая во многом определяется тем, чему учим, и тем, зачем учим;

* неопределенность целей не позволяет выстроить систему критериев литературного развития учащихся, без которой невозможна ясная и определенная шкала оценки качества знаний учащихся по предмету.

Позитивные:

* смешение собственно литературных целей литературного образования с общегуманитарными косвенно свидетельствует об интегративной сущности предмета, который аккумулирует в рамках одной дисциплины весь спектр необходимых выпускнику школы гуманитарных знаний и навыков;

* смешение собственно литературных целей литературного образования с общегуманитарными свидетельствует о сохранении статуса литературы как доминанты школьного гуманитарного образования.

В Государственном стандарте общего образования указывается, что «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» определяет цели общего образования на современном этапе. Она подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования». В концепции определены также важнейшие задачи воспитания: «формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда». Очевидно, что конкурентоспособность предмета может быть подтверждена лишь при определении специфических, конкретных и прагматичных целей литературы как школьного предмета, связанных с формированием «ключевых компетентностей» и «способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [121].

Думается, что размышления методиста о конкуретоспособности предмета (по сравнению с русским языком, например) вполне последовательны, но в них, на наш взгляд, упущено главное – «обоснование» самостоятельного статуса предмета: «В школьной программе все предметы должны быть до такой степени уравновешены, чтобы не было ни одного, сводимого на другой, промежуточного, посредствующего. Всякий предмет, занявший по тем или другим причинам такое промежуточное положение, неизбежно вытесняется, потому что взаимно-внутреннее давление, идущее из самого центра программы, слишком велико, чтобы допустить существование такого неполного по своему значению элемента» [133: 282]. Последний базируется на двух принципах, определенных еще Б.М. Эйхенбаумом: *принципе несводимости, т. е. признания за предметом самостоятельной значимости* и *ценности своеобразного, никаким другим предметом не восполняемого знания.* Действительно, только в процессе освоения учебного предмета *литература* ученик формируется как «Читатель-собеседник (по образному выражению О. Мандельштама), т. е. как человек, умеющий понимать текст, открытый его эмоциональному и эстетическому воздействию, способный проявить собственную нравственную позицию, умеющий грамотно выразить свои чувства и мысли как в устной, так и в письменной форме» [104: 18].

Из сказанного со всей очевидностью следует вывод: *целью* литературного образования становится формирование читателя, способного к восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к

самостоятельному общению с искусством слова.

Методология методики, о которой шла речь в прошлой лекции, в ряду других затрагивает также четыре взаимосвязанные проблемы. Их можно обозначить, соотнеся ту или иную категорию методики с вопросами, на которые она призвана давать ответ:

* Зачем учить? – *Цели* обучения
* На основе какой концепции учить? – *Принципы* обучения
* Чему учить? – *Содержание* обучения
* С помощью чего учить? – *Средства* обучения

Даже самый поверхностный анализ этой схемы позволяет сделать как минимум два вывода. *Первый:* вопрос о принципах невозможно решить вне ответа на вопрос о целях обучения предмету, потому что методическая категория цели является определяющей: все перекосы в обучении начинаются с неточно сформулированной (или не сформулированной вообще) и/или неверно понятой цели обучения. *Второй:* определение принципов позволяет: а) уточнить содержание образования; б) соотнести принципы обучения и пути их реализации в средствах обучения.

Однако один из важнейших вопросов – вопрос о принципах обучения литературе. Поэтому, прежде чем рассматривать эту проблему, определимся с понятием/термином *принцип.* «Словарь русского языка» (1983) дает его следующее определение: «1. Основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки» [111: 429]. Однако применительно к педагогическим наукам это определение было уточнено: «Принципы – это инструментальное, заданное в категориях процедур деятельности выражение педагогической концепции, познанных законов и закономерностей. Это знания, выраженные в виде регулятивных норм практики, обязательных для реализации» [37: 46]. К сказанному остается добавить, что *«…“принцип” – понятие чисто гносеологическое.* В природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познает. А познав их, на их основе (и только так!), формулирует принципы. Таким образом, *принцип – это закономерность, возведенная в ранг принципа.* В этом случае принцип будет “работать” как и закономерность, т. е. проявляться в данной сфере всегда и везде. Такова философская, методологическая основа определения принципа, что, кстати, и практически надежно» [98: 8]. Это замечание известного методиста-русиста Е.И. Пассова будет чрезвычайно важным для наших дальнейших размышлений.

Однако в нашем случае вопрос о принципах еще более усложняется, потому что он находится в прямой зависимости от того, *какие* принципы (*преподавания* литературы, *изучения*

литературы, *обучения* литературе) мы будем выделять.

Дело в том, что достаточно долго методика преподавания литературы оперировала понятиями *принципы изучения литературы* и *принципы преподавания литературы,* в общем-то не разводя их. Так, в одной из статей, напечатанных в порядке отклика на статью И.И. Кудряшева «О состоянии и задачах методики преподавания литературы», опубликованную в третьем номере журнала «Литература в школе» за 1956 г. и во многом определившую дальнейшее направление исследований теоретических вопросов методики, читаем: «Методисты литературы употребляют, по-видимому, с одинаковым значением, выражения *изучение литературы* и *обучение литературе,* последнее даже чаще. Но ведь это разные понятия! “Изучение (см. «Толковый словарь» под ред. Д. Н. Ушакова) – действие по глаголу *изучить – изучать:* 1) постичь посредством учения, получить основательные познания в чем-либо, 2) внимательно наблюдая, ознакомиться, понять. Обучение – действие по глаголу *обучать – обучить – научить* кого-нибудь, сообщить кому-нибудь систему знаний, навыков: обучить столярному ремеслу, научить языку и т. п.”».

Указанные примеры убеждают в том, что *изучение* совсем не то, что *обучение,* обучать грамоте можно, и обучать языку можно, это значит – обучать говорить, читать, писать. Но обучить литературе нельзя, вернее – непонятно, чему же тут можно научить, разве – писать романы, повести, стихи и т. д.? Так это – не задача средней школы. Следовательно, в школе возможно изучение литературы. Термин же *обучение литературе* следует снять из-за его неточности». Попробуем прокомментировать сказанное. На первый взгляд, очевидно стремление снять видимое противоречие: действительно, в школе обучать литературе как искусству слова нельзя. Но только в том случае, если трактовать словосочетание *обучать литературе* как обучение созданию письменных эстетически значимых текстов. Но ведь школьный предмет называется *литература,* значит, мы обучаем школьному предмету *литература,* как обучаем математике, физике, химии и другим учебным предметам. Но ведь математика, физика, химия – это науки, значит, на уроках математики, физики, химии мы обучаем основам этих наук. А как же литература? Можно ли ей обучать так же, как перечисленным выше предметам/наукам? Методика XX в. во многом давала однозначный ответ на этот вопрос: можно. И обучала. Только не литературе, а основам наук о литературе, т. е. основам теории и истории литературы, адаптированным к школе. И по-другому и быть не могло, потому что в основе подхода к изучению

литературы лежал *выход в науку*. Следовательно, принципы, на которых строилось обучение литературе как учебному предмету, подменялись принципами изучения литературы, на которые ориентировалось литературоведение. *Выход в науку,* о котором, безусловно, не употребляя этого термина, писал в упомянутой статье Б.М. Эйхенбаум, «привел к тому, что средняя школа стала перенимать и, конечно, по-своему искажать то, что делается в школе высшей… Литература, при таком к ней отношении, стала, по-видимому, определенно *полезным* предметом для средней школы, потому что рассматривалась либо как *поучительный памятник* той или иной эпохи, либо *как психологический документ,* отражающий в себе индивидуально-психические положения автора» [133: 277–278]. Причина этому, по Эйхенбауму, – «невыясненность» принципов.

Именно поэтому принципы обучения литературе как учебному предмету «заимствовались» из дидактики и литературоведения. И сколько бы ни говорилось о собственно *методических принципах* изучения литературы, с ними происходило то же, что с халвой в известной восточной пословице. «Методические принципы изучения литературы в школе опираются на ведущие методологические принципы, – писала старейший отечественный методист Т.Ф. Курдюмова, – а именно:

• коммунистическая партийность;

• научность, рассматриваемая с позиций современного литературоведения и, следовательно, предполагающая обращение к ряду связанных с ней принципов, в том числе таких, как историзм, народность, единство формы и содержания, систематичность и планомерность;

• принцип изучения литературы как искусства слова (формулировка В.Р. Щербины).

Исходя из этих ведущих принципов, на которые должен опираться каждый урок литературы, перечислим далее основные методические принципы:

• ведущая роль преподавателя при сознательной активизации деятельности учащихся;

• доступность излагаемого, анализируемого, самостоятельно прорабатываемого учащимися данного возраста;

• наглядность;

• воспитательная направленность всего процесса обучения, прочность и действенность его результатов;

• связь с жизнью, с производительным трудом, с практической деятельностью» [64: 7–8].

Даже если исключить одиозную *партийность и народность,*

посчитав их необходимой данью определенной идеологии, в рамках которой только и мог развиваться предмет, то все равно видно, насколько предлагаемая система принципов эклектична. Часть принципов – это принципы дидактические: к их числу можно отнести и принцип научности, и принцип доступности, и принцип связи с жизнью, и принцип воспитательной направленности. Часть принципов, такие как историзм, единство формы и содержания, проходят «по ведомству» литературоведческой науки, но никак не соотносятся с принципами систематичности и планомерности, хотя и рассматриваются с ними в одном ряду. Мало того, пожалуй, единственный, на наш взгляд, методический *принцип изучения литературы как искусства слова,* правда, отнесенный автором к числу методологических, вводится со значительной оговоркой: «…автор <имеется в виду В.Р. Щербина> предостерегает от излишне узкого понимания термина *искусство слова.* Слово не только «строительный материал литературы», слово – «основа человековедения» (определение М. Горького) [64: 9].

Не менее «методологически» туманным оказался и вопрос о *принципах преподавания* литературы. «Принципы преподавания литературы вытекают из задач коммунистического воспитания и специфики предмета – художественной литературы. Они формируются с учетом принципов дидактики, имеющих общее значение для всех школьных предметов, и литературоведческой методологии.

Это принципы жизненности преподавания, историзма и целостного взгляда на литературное произведение» – так их определил известный отечественный методист В.А. Никольский [90: 78], выдвинув *принцип жизненности преподавания* на первое место. «Что же понимать под жизненностью преподавания?» – этим вопросом исследователь задавался существенно раньше, чем написал свой учебник. И сам же отвечал на него в статье «О жизненности преподавания литературы в средней школе», опубликованной во втором номере журнала «Литература в школе» за 1957 г.: «Общий ответ на этот вопрос таков: войдя в круг учебных предметов, художественная литература не теряет ни одной из тех функций, какие она вообще выполняет в жизни. И для учащихся она – учебник жизни, источник удовлетворения эстетических запросов. Само научное истолкование произведения литературы – и в плане теоретическом, и в плане историческом – лишь усиливает это их значение как учебника жизни». Безусловно, если мы исповедуем «человековедческий» подход к преподаванию предмета, то литература будет в первую очередь «учебником жизни». И в этом случае и принцип историзма, и

принцип целостного взгляда на художественное произведение («Уроки словесника помогают школьникам усваивать современный, советским людям свойственный взгляд на литературу, в том числе и литературу классическую») будут вторичны в деле «усвоения современного взгляда».

Современная методика развивается в период смены образовательной парадигмы со знаниевой на культуросообразную и соответственно «требует» разработки адекватных принципов обучения. Если понимать под последними «образовательные требования к содержанию и практической деятельности обучения, учитывающие его закономерности и противоречия» [37: 46], то можно выделить круг собственно методических принципов обучения литературе как учебному предмету:

• принцип «читателецентричности», или читательской направленности обучения. В процессе обучения литературе мы формируем квалифицированного читателя, имеющего право на выбор собственной стратегии чтения, принципиально отличной от стратегии чтения профессионального читателя;

• принцип направленности на понимание. В литературоведческой науке нацеленность на понимание художественного произведения всегда присутствует как имплицитная установка и как бы «выносится за скобки», а в обучении предмету – НЕТ. При этом не будем забывать, что это и понимание «другого», и понимание себя «в другом»: «Образ мира у ребенка – это не абстрактное, холодное знание о нем. Это знания ДЛЯ МЕНЯ: это

МОИ знания. Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир, ЧАСТЬЮ которого я являюсь и который так или иначе ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ… Культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать», – писал М.М. Бахтин [5: 349, 351];

• принцип коммуникативного контекста обучения, в основе которого лежит категория смысла. Эта категория позволяет учитывать реальные потребности учащихся, их интересы, обусловленные контекстом деятельности;

• принцип деятельностного контекста обучения. Обучение восприятию/чтению возможно только при учете творческого характера читательской деятельности и ее этапов (в соотнесении с этапами изучения художественного произведения) и возможно только в процессе восприятия;

• принцип диалогичности. Чтение – это тоже диалог, который протекает в рамках триады АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ. Читатель «по ориентирам, данным в самом произведении»

(Асмус), воссоздает художественный образ, созданный автором, и результатом такого восприятия-воссоздания становится читательская интерпретация произведения, осознаваемая как личностно значимая ценность. В процессе освоения художественного произведения читатель вступает в диалог: с автором, с другими читателями (критиками, литературоведами, учителем, одноклассниками), самим собой, итогом этого диалога становится создание собственной интерпретации текста как реплики в диалоге культур.

Но не будем забывать, что каждый этап развития методики характеризует свой подход. Современная методика в связи с отказом от взгляда на литературу исключительно как на средство формирования/воспитания чего-либо стала выдвигать новые подходы к обучению предмету:

• личностно-ориентированный, реализуемый в рамках педагогики сотрудничества;

• компетентностный, когда целью образования становятся не просто знания и умения, но определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны «вооружить молодежь» для дальнейшей жизни в обществе. Применительно к нашему предмету – это формирование такого качества личности, как постоянная потребность в чтении как смыслодеятельности, которая формируется в процессе школьного литературного образования;

* системно-деятельностный, в рамках которого разрабатывается новый стандарт.

Но с сожалением приходится констатировать, что и в изменившейся социокультурной ситуации в их реализации было сделано катастрофически мало. Последствия не заставили себя долго ждать: уже на протяжении ряда лет предпринимаются попытки либо вытеснить литературу из учебного плана, либо существенно изменить ее статус как предмета, цель и содержание которого очерчены достаточно неопределенно.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

По терминологическим методическим словарям (см., например: М.Р. Львов «Словарь-справочник по методике преподавания русского языка» (1999); Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» (2010) уточните, как их авторы, методисты-русисты или методисты РКИ, трактуют *принципы обучения предмету* и какие принципы обучения своему предмету как предмету *филологического цикла* они выделяют?

Работаем с текстом

Поработайте с текстом лекции в технологии ИНСЕРТ:

I – interaktiv интерактивная

N – noting размечающая

S– system система

E – effektiv для эффективного

R – reading and чтения и

T – thinking размышления,

которая предполагает маркировку текста следующими значками:

«V» – уже знал

«+» – новое

«-» – думал иначе

«?» – не понял, есть вопросы.

Во время чтения текста делайте на полях пометки, а после этого заполните таблицу, в которой значки будут заголовками граф. В таблицу необходимо тезисно занести основные положения текста.

Рефлексия

Технология ИНСЕРТ и таблица делают зримыми путь от «старого» знания к «новому». Обсудите записи, внесенные в таблицу, со своими однокурсниками.

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. В чем «особость» статуса литературы как учебного предмета?

2. Подготовьтесь к участию в дискуссии о необходимости сохранения *литературы* в школе как самостоятельного предмета. Какую точку зрения вы будете отстаивать? Какие аргументы в ее защиту выдвигать?

3. Почему методическую категорию *цели* можно считать базовой? Сформулируйте цель обучения литературе для своей педагогической концепции.

4. Прочитайте статью Б.М. Эйхенбаума «О принципах изучения литературы в средней школе» и ответьте на вопросы: какие принципы изучения литературы как школьного предмета выдвигает ученый? В чем их суть? Почему «принципиальные основания» изучения литературы в школе, выявленные Б.М. Эйхенбаумом, могут быть отнесены к числу методологических?

5. Выстройте иерархию целей изучения предмета (общепредметные, межпредметные, собственно предметные), предложенных авторами проекта Предметной программы по литературе [102: 5–6]:

«Главными целями изучения предмета “литература” являются:

• Формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма;

• Развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности;

• Постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова, опирающийся на принципы единства художественной формы и содержания, связи искусства с жизнью, историзма;

• Поэтапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст;

• Овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), и создание собственного текста, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного;

• Овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными действиями (формулировать цели деятельности,

планировать ее, осуществлять библиографический поиск, находить и обрабатывать необходимую информацию из различных источников, включая Интернет и др.);

• Использование опыта общения с произведениями художественной литературы в повседневной жизни и учебной деятельности, речевом самосовершенствовании».

Читаем дополнительно

1. Курдюмова Т.Ф. Принципы изучения литературы в средней школе и пути их реализации // Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М., 1985. – С. 7–17.

2. Романичева Е.С. О границах учебного предмета «литература», или «несвоевременные» размышления над статьей Б. Эйхенбаума «О принципах изучения литературы в средней школе» // Русская словесность. – 2006. – № 1. – С. 2–5.

Лекция 3
Парадигмы литературного образования. Содержание литературного образования. Критерии отбора художественных текстов для изучения

Образование – это то, что остается у человека, когда он забудет все, чему его учили.

А. Эйнштейн

В каждой культуре есть круг текстов, которые «положено» знать, и это «положено» распространяется на всех более или менее образованных или хотя бы просто грамотных представителей данной культуры.

Р.М. Фрумкина

Ключевые слова:

обучение, содержание обучения, обучение и образование, концепции содержания образования, научное обоснование обучения, ведущий компонент учебного предмета, содержание литературного образования, знаниевая и культуросообразная парадигмы литературного образования, критерии отбора художественных текстов, прецедентный текст.

Современная дидактика исходит из положения о том, что обучение – это деятельность по передаче социального опыта и как деятельность оно не может быть беспредметным: «Обучение предметно в том смысле, что оно всегда направлено на передачу определенной части содержания образования независимо от того, в каких формах это содержание представлено» [60:165]. Обратим внимание: мы говорим о предметности *обучения* и содержании

образования.

«В чем же сущностное отличие образования от обучения? – размышляет известный российский методист Е.И. Пассов. – У этих двух явлений различны и цели, и содержание.

Целью обучения является формирование утилитарных навыков и умений в конкретных прагматических целях; *содержанием обучения* являются те же навыки и умения. Получается, что обучение замкнуто само на себе. А где ученик, который должен быть субъектом учебной деятельности? Он как бы в стороне, выключен из процесса, пассивен и <…> подвергается обучению.

В образовании цель и содержание не совпадают. *Целью образования* является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение, воспитание морально ответственным и социально приспособленным человеком. *Содержанием образования* является культура. Она направлена на ученика, служит его становлению и развитию как индивидуальности. <…>

Обучение лишь один аспект образования, технологическая его сторона. <…>

Образование включает в себя четыре аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный. <…>

Образование – это создание образа: себя, мира, своих действий в мире, <…> это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря присвоению культуры человек становится ее субъектом» [98: 57–58]. Таким образом, можно сказать, что образование – это «воссоздание» культурных ценностей, уже созданных человечеством, это «проживание» ребенком истории цивилизации, это овладение языками культуры: математики и искусства, естествознания и философии. Образование формирует систему ценностных ориентиров личности через постижение культурных ценностей человечества, созданных народным творчеством, религией, наукой, техникой, искусством, ремеслами, бытовыми традициями…

Поясним высказанную мысль. Дело в том, что к такой концепции содержания образования современная наука подошла не сразу и не вдруг. В истории отечественной дидактики и частнопредметных методик последовательно сформировались и сосуществуют до настоящего времени по крайней мере три концепции содержания образования. Согласно первой «содержание образования трактуется как *педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе* <…>. Согласно второй содержание образования представляется как *совокупность*

знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками>> [60: 156–157]. Первая концепция создана в рамках сциентистского подхода, в рамках которого абсолютизирована роль науки в системе культуры и вхождение в культуру возможно только через систему научного знания. В рамках второй процесс обучения сведен к передаче ученикам определенного объема ЗУНов, вопрос о формировании эмоционально-ценностного отношения к миру не ставится вообще, да и постановка его принципиально невозможна, ибо механизм передачи ценностей иной, чем механизм передачи знаний. Ученик в этом случае выступает не субъектом, а объектом учебно-воспитательного процесса. Обе эти концепции не соответствуют ни личностно-ориентированному, ни системно-деятельностному характеру образования.

Именно поэтому в последнее время (при существовании выше обозначенных концепций) содержание образования формируется в рамках третьей, культурологической, концепции, согласно которой «содержание образования рассматривается как *педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре, взятой в данном аспекте, во всей ее структурной полнотел* [60:158].

Таким образом, современная дидактика выработала новые концептуальные подходы к образованию, в рамках которого усилия всех участников образовательного процесса сосредоточены на том, чтобы включить ученика в прошлое, настоящее и будущее культуры.

В соответствии с культурологической концепцией «содержание, изоморфное социальному опыту, состоит <…> из четырех основных структурных элементов:

• опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;

• опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);

• опыта творческой деятельности, фиксированной в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т. п.;

• опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений» [там же. С. 166].

Как эти компоненты реализуются в предмете «литература»?

1. **Система предметных знаний представлена**:

знанием текстов художественных произведений, определяемых стандартом и программой (идейно-художественного содержания литературных произведений);

знанием этапов историко-литературного процесса и основных

биографических сведений о писателях;

знанием историко-культурных реалий (исторических лиц, особенностей эпохи, культурных ценностей и т. д.);

знанием основ теории литературы.

2. **Система предметных умений представлена** как владение видами самостоятельной читательской деятельности: чтением, восприятием (эмоциональным и интеллектуальным), анализом, интерпретацией и оценкой художественного произведения в единстве формы и содержания.

3. **Система ценностных представлений о мире, человеке, процессе познания** выражается комплексом этико-философских категорий сознания школьника и умением давать оценку произведениям в процессе размышления на литературную тему.

4. **Опыт творческой деятельности школьника** находит свое воплощение в различных видах устных и письменных высказываний на литературную тему, стилизации и сочинительстве.

Однако современными методистами заостряется внимание на том, что этим четырем компонентам учат отдельно, без достаточной связи одного с другим, хотя каждый из них служит предпосылкой для перехода к следующему и, таким образом, приобретает смысл только в общем контексте.

К сказанному необходимо добавить, что если содержание образования понимается как педагогическая модель социального опыта, то в ее строении можно вычленить ряд иерархичных уровней (схема читается сверху вниз) и сфер деятельности (науки и социальной практики), где разработан/реализован тот или иной уровень:

Уровни представления содержания образования/ построение модели	**Разработка/реализация (область науки и социальной практики)**
5. Уровень структуры личности ученика (образовательный результат)	Диагностика
4. Уровень процесса обучения (деятельностный)	Педагогическая практика/действительность
3. *Уровень учебного материала (технологический)*	*Методика*
2. *Уровень учебного предмета (методологический)*	*Дидактика и методика*
1. Уровень общего теоретического представления (концептуальный)	Философия, социология и психология образования, дидактика и методика

В сфере нашего внимания в основном будут второй и третий уровни (выделены курсивом). И начнем мы их рассмотрение с научного обоснования учебного предмета. Вслед за академиком

В.В. Краевским мы принимаем положение о том, что «научно обосновать учебный предмет еще не значит построить его по образцу науки. *Научное обоснование обучения – прежде всего обоснование педагогическое*>> [60: 165]. Начинается оно с выявления ведущего компонента учебного предмета, которым могут быть:

• предметные научные знания;

• способы деятельности;

• определенные эмоционально-ценностные отношения.

Безусловно, есть предметы, в которых ведущими, но не рядоположенными (NB!) являются два компонента, при этом один из них является приоритетным. В соответствии с ним и определяется содержание образования по учебной дисциплине.

«Что касается учебного предмета “литература”, то его основной функцией является художественное познание действительности, приобщение учащихся к искусству слова. Научные знания в этом предмете – в основном лишь средства для более глубокого проникновения в суть художественного произведения.

Поэтому данный предмет не должен строиться в соответствии с логикой науки (литературоведения). Знания, которые получает школьник в этом случае, не совпадают с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности по своему существу от научного отличается. Основной формой художественного обобщения является типизация, тогда как в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах и теориях. В художественном творчестве главное орудие типизации – художественный образ. Выражение сущности в конкретно-чувственном явлении составляет основное содержание типизации. Специфика заключается в том, что явления жизни раскрываются не наукой, а средствами художественного слова. Поэтому и предмет называется “Литература”, а не “Литературоведение”, хотя отдельные литературоведческие знания ученики получают» [60: 167–168]. Действительно, предметом осмысления на уроках литературы является художественный мир писателя, воплощенный им в знаковой форме – тексте. Таким образом, осмысление текста художественного произведения как особой формы концептуализации мира оказывается изоморфно осмыслению

мира как такового. На это указывал известный литературовед Н.Л. Лейдерман в статье «Текст и образ»: «…эстетическую концепцию мира и человека читатель не выискивает в тексте, а он ее духовно лицезреет, и оттого, порой даже не вдумываясь в ее суть, не подвергая ее рациональному анализу, он просто живет воображением в “виртуальной реальности”, этой воплощенной концепции мира, и соглашается или не соглашается с нею и ее законами так же, как это делает он внутри объективной исторической и социально-бытовой действительности» [69: 37].

Однако в реальной практике школьного преподавания предмета *литература,* построения программ и учебников отчетливо прослеживается доминирование системы предметных (литературоведческих) знаний. Поэтому смена парадигмы литературного образования со знаниевой на культуросообразную – это безусловное требование сегодняшнего дня, магистральное направление модернизации современного российского образования. Особая роль в этом процессе отводится гуманитарным предметам, потому что знания, которые школьники получают в процессе их освоения, во многом определяют ценностные ориентации личности. Высказанная мысль не нова – как не вспомнить господствующую в советской педагогике установку обучения: *сделать знания убеждениями!* Осмысливая социально-культурные изменения, произошедшие в нашем обществе в последние двадцать лет, приходишь к выводу: выдвинутый тезис базировался на достаточно нелепом представлении о том, что ценности личности – производные от ее знаний. Подобное утопическое убеждение привело к явной перегрузке программ и учебников: стремясь воспитать ученика (ведь формирование ценностной сферы личности – это во многом и есть воспитание), мы постоянно увеличиваем сумму предметных знаний. Однако – повторим еще раз! – на уроках литературы мы готовим не будущих филологов (это задача не общего, а профессионального образования), а читателей, и уточним (вслед за педагогами отечественной дореволюционной школы): «Общеобразовательные предметы потому и называются так, что обнимают вообще всякого рода знания, какие в данное время считаются необходимыми для общего образования человека и гражданина вообще; так что не имеющий этих познаний не может быть назван человеком образованным, сообразно с современными требованиями со стороны науки и жизни», – писал известный отечественный педагог П.Г. Редкин в своей статье «Об университетском и гимназическом преподавании».

Однако объем знаний о чем угодно (применительно к

учебному предмету *литература* – о произведении, творчестве писателя, литературном процессе и т. д.) не обусловливает потребности школьника стать «человеком культуры» (Ю. Лотман). Зная что-либо, как справедливо однажды заметил известный отечественный философ М.С. Каган, человек «может поступать *вопреки своему знанию.* Следовательно, дело не в знаниях, а в формировании мотивационной сферы, которая определяет реальное поведение человека, его поступки, действия» [49: 654]. Это во-первых.

Во-вторых, знаниевый подход к формированию предметного содержания привел к тому, что последнее неуклонно расширялось не только за счет постоянно вводимых в него художественных текстов, но и – самое главное – научных знаний о них, «почерпнутых» из базовой науки – литературоведения. Таким образом, в рамках одного предмета ученику предлагалось изучать и художественный текст, и основы науки о нем, причем последнее стало превалировать. Содержание образования стало представлять собой педагогически адаптированные основы литературоведческой науки. А учителя и методисты вынуждены были искать ответ на вопрос: как совместить в рамках одного предмета искусство (ведь литература – это вид искусства) и одну из наук (литературоведение) о нем? Выход был найден: художественное произведение стало изучаться как факт истории литературы, что во многом обусловило построение программ и учебников: хронолого-тематический курс в средних классах, историко-литературный (или, как его принято называть в последние годы, *курс на историко-литературной основе*) – в старших. В результате преподавание литературы было выстроено по тому же принципу, что и преподавание точных и естественных наук, и оказалось, что оно «превращается в преподавание основ литературоведения, т. е. приобщает не к искусству слова, а к науке о нем, а это принципиально разные вещи, даже если наука о литературе преподается детям умело» [48: 237].

К сказанному остается добавить, что такое преподавание предмета задает и жестко обозначенные отношения участников образовательного процесса, которые могут быть описаны как субъектно-объектные, где субъектом выступает учитель, преподающий основы науки, а объектом – ученик, который должен усвоить *истины наук,* навязываемые ему императивно, ибо по-другому переданы они быть не могут. У такой «передачи знаний» есть и еще одна сторона: «Готовую интерпретацию текста – кому бы она ни принадлежала – вовсе не обязательно расценивать как идеальный предел, которого должна достичь эстетическая деятельность конкретного читателя. В сфере

образования, особенно школьного, такая оценка готового знания приводит к популярному стремлению заменить собственные читательские наблюдения и переживания обучаемого тем, что он, по мнению обучающего, “должен знать” о произведении или ряде произведений из соответствующих авторитетных источников (слово учителя или профессора, учебник, статья, монография). А эта замена подавляет самостоятельность или создает двоемыслие» [117: 168].

Однако ученик в процессе обучения литературе должен усвоить не только знания, но и способы и алгоритмы деятельности. Ведь знание методики и технологии и работы текстом, построения связного высказывания – это тоже знание. Но репродуктивное усвоение готового знания делает процедуру усвоения способов деятельности трудновыполнимой.

Мало того, в идеале ученик должен отрефлексировать свои знания. «Общее отрефлексированное знание ученика включает в себя <…> совокупность следующих компонентов:

• “знаю *что"* (информация о содержании своего знания и незнания);

• “знаю *как"* (информация об усвоенных действиях, относящихся к способам рождения, развития и преобразования знания);

• “знаю *зачем*” (понимание смысла информации и деятельности по ее получению);

• “знаю *я*” (самоопределение себя относительно данного знания и соответствующей информации)» [Краевский В.В., Хуторской А.В. С. 175].

Необходимо отметить, что в приведенной цитате последовательно различаются знания и информация. Первые трактуются как присвоенная, «осмысленная» информация.

Все сказанное выше позволяет сделать следующие выводы:

Первый. Учебный предмет *литература* не представляет собой основу науки, ведь науки *литература* просто-напросто нет. Но это не значит, что такого предмета не должно быть в учебном плане школы. Литература – это вид искусства, последнее тоже помогает ученику познавать реальность, мир вокруг себя.

Второй. Содержание предмета должно быть сориентировано не на логику науки, а на логику научения, причем научения восприятия искусства как способа познания и создания мира.

Третий. В состав содержания литературного образования необходимо включить и технологическую составляющую. В ситуации смены «модели чтения», речь о которой еще впереди, обучение выбору стратегии чтения художественного текста и поиску адекватной формы работы с ним становится задачей едва

ли не важнейшей.

Четвертый. Опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется школьником через создание интерпретации прочитанного, последняя осознается им как личностно-значимая ценность, потому что, создавая ее, ученик-читатель отвечает на вопросы, возникшие перед ним в процессе чтения текста, а не навязанные извне. Так осуществляется реальный «выход в жизнь».

Пятый. В обучении предмету *литература* есть не только знаниевый, но и ценностный аспект. Совершенно ясно, что в рамках традиционной «знаниевой» парадигмы система ценностей передана быть не может, потому что «ценности, в отличие от знаний, *личностны, а не безличны,* они воспринимаются не одним умом и памятью, а непременно *переживанием,* т. е. теми силами человеческой психики, которые принадлежат индивиду и позволяют ему, вбирая определенное содержание культуры, становиться *личностью. А вбирать* – значит *выбирать,* ибо ценности, в отличие от истин, *всегда множественны и альтернативны*<>> [52: 223]. К тому же «психологический механизм приобщения к ценностям существенно иной, нежели механизм передачи знаний» [48: 234]. В силу этого *«объективное знание и ценностная оценка* <…> оказываются <…> *принципиально разными, но равно необходимыми* человеку формами его духовной деятельности, ибо знание опосредует способы этой деятельности, а ценности – ее направленность; знание отвечает на вопрос “как?”, а ценность – на вопрос “во имя чего?”, – развивает свою мысль философ. – Поэтому в принципе знание и ценность *взаимно дополнительны* в человеческой деятельности». Взаимная дополнительность, их уравновешенное гармоническое сопряжение достигаются в литературном образовании, в процессе освоения которого ученик выступает и в позиции воспринимающего произведение как выразительную форму, раскрывающую замысел автора, и в позиции создающего интерпретацию прочитанного как личностно значимую ценность, и в позиции автора – создателя собственного текста. Это и есть новая парадигма[4] литературного образования, реализующая культуросообразный подход, в рамках которого последнее представляет собой единый процесс воспитания, обучения и развития целостной личности

и, как говорят философы, «субъектности» учащегося содержанием и средствами школьного предмета *литература.*

Но для начала необходимо решить еще одну задачу: определить критерии отбора содержания литературного образования. В «Фундаментальном ядре содержания общего

образования» перечня авторов и текстов нет, они есть в документе, который носит статус «Примерной программы». Таким образом, в основополагающем документе отсутствует важнейший элемент содержания образования, без которого все остальное становится просто-напросто бессмысленным: «В содержание образования <…> входят не только знания о действительности, но и сама действительность, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению <…> Фиксация в стандартах перечня обязательных для изучения объектов действительности призвана предупредить распространенное в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее, информации о ней в тех случаях, когда можно непосредственно включиться в действительность» [60: 184]. Безусловно, отобрать тексты для обязательного изучения – задача чрезвычайно сложная и до сих пор не решенная методической наукой. Однако решить ее можно и нужно, исходя из того, что огромный массив текстов, изучение которых было обязательным в XX – начале XXI в., оказывается «не по силам» современному школьнику (свидетельство тому – реальная школьная практика, данные социологических опросов и результаты ЕГЭ по литературе). При отборе текстов необходимо принять во внимание тот факт, что на рубеже любых веков происходит распадение «цепи времен»: «Сто лет – это три поколения, от деда до внука, то есть время живой памяти; о том, что было сто лет назад, человек еще может услышать от живых свидетелей…» [25: 37]. Культурная память перестает функционировать, что называется, *приватно',* то, что мог передать дед сыну и внуку, правнуком как актуальная для него ценность уже воспринято быть не может. Однако сказанное вовсе не означает, что классика XIX–XX вв. должна быть «сброшена с парохода современности», безусловно, «золотой фонд» русской литературы ученик должен знать. Но это утверждение подразумевает ответ на два сложнейших вопроса: что значит *знать* и *какие* произведения должны войти в этот «золотой фонд»?

В рамках знаниецентрической парадигмы образования «знать» трактовалось как «запомнить» и «воспроизвести» в соответствии с поставленной задачей или образовательной ситуацией те или иные сведения о тексте. Культуросообразная парадигма образования, которая является иной образовательной философией, в понятие «знать» вкладывает принципиально иное содержание: «Знать культуру – значит иметь опыт: а) *восприятия* фактов культуры, б) *осознания* их места в культуре, в) *сопоставления* с фактами родной культуры, г) *анализа* их

ценности, д) *включения* их в систему своих знаний, е) *действования* соответственно новым знаниям. Все это осознанно» [97: 42].

«В каждой культуре есть круг текстов, которые “положено” знать, и это “положено” распространяется на всех более или менее образованных или хотя бы просто грамотных представителей данной культуры», – пишет известный лингвист и культуролог Р.М. Фрумкина [123: 133]. Обратим внимание: *знать* прежде всего касается круга текстов, а не сведений о них. Таким образом, встает вопрос о каноне, т. е. «списке произведений или авторов, предлагаемых в качестве нормы или образца» [47: 447].

К сожалению, достаточно долго вопрос о включении того или иного произведения в «канон» решался разработчиками либо на уровне собственного профессионального опыта, либо на уровне некоего представления о «должном», адекватном, к слову сказать, уровню своего филологического образования. В качестве примера обратимся к статье С.В. Федорова «О критериях включения литературных произведений в предметные программы и стандарт» [здесь и далее цитаты приводятся по: 120], автор которой исходит из положения о том, что «знание литературы – это прежде всего знание функциональное, обеспечивающее вхождение человека в мир культуры», и выделяет шесть критериев отбора художественных текстов:

□ «репрезентативность <художественных текстов> для той или иной традиции, национально-региональной, историко-культурной, социальной и других»;

□ «частотность обращения писателей разных эпох и разных стилей к тому или иному сюжету или образу, наделенному мифологическим потенциалом»;

□ «локализация важнейших культурных ценностей и смыслов может, особенно в поэзии, осуществляться вокруг устойчивых образов, входящих в состав или постепенно приобретающих значение культурной топики»;

□ включение произведений, представляющих концепты культуры, определяющие важнейшие характеристики национальной картины мира;

□ включение «произведений, являющих образцы диалога культур, эпох и авторов»;

□ «репрезентативность литературного произведения для той или иной историко-культурной эпохи, исторического времени, художественного направления, творчества автора, авторитет которого подтвержден культурной традицией».

Мы специально привели столь обширную цитату без комментариев, так как совершенно очевидно, что каждый

выдвинутый методистом критерий бесконечно расширяет горизонт отбора художественных текстов. Однако надо отметить, что на сегодняшний день это едва ли не единственная научная статья, в которой вопрос о критериях не только поставлен, но и сделана попытка хоть как-то определить их в рамках культуросообразной парадигмы литературного образования.

Пока же приходится с горечью констатировать, что отбор произведений для изучения проходил либо на основе интуиции и личного опыта и/или пристрастий разработчиков содержания образования.

Так, может быть, отказаться от обязательного списка текстов, тем более что все чаще и чаще звучат слова о том, что невозможно, да и не нужно давать некое универсально-общее знание всем? Думается, что такое решение будет не только поспешным, но и ошибочным. Просто проблема разработки критериев включения художественного произведения в обязательный список должна осознаваться как актуальнейшая методическая проблема и решаться в рамках культуросообразной парадигмы литературного образования. В этом случае критерием включения художественного произведения в «обязательный список» будет отнесенность текста к числу прецедентных. Лингвист и культуролог Ю.Н. Караулов под прецедентным текстом понимает текст «в межпоколенной передаче» [55: 54]. Этот текст может быть описан через ряд признаков, «среди которых выделяются:

1) “сверхличностный характер”; такие тексты известны не отдельным личностям, а целым социокультурным группам или общенародному коллективу;

2) постоянная возобновляемость, реинтерпретируемость;

3) узнаваемость и хрестоматийность;

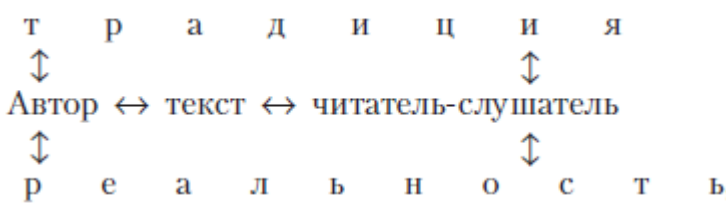
4) значимость в познавательном и эмоциональном отношениях» [38:167].

Таким образом, школьник, получивший общее (не профессиональное!) литературное образование, будет знать прецедентные тексты русской и мировой культуры, что обеспечит его культурную самоидентификацию. Постепенно он научится сознательно планировать свое «досуговое» чтение, актуальное и перспективное. В процессе изучения прецедентных текстов у юного читателя будут сформированы эстетический вкус и основы читательской культуры, что позволит ему сделать свободный и ответственный выбор в повышенно сложной дискурсной ситуации. К тому же изучение круга прецедентных текстов – это своеобразное освоение единиц «языка», на котором общаются, понимая друг друга, люди разных поколений, разного жизненного

опыта. В процессе чтения и изучения произведений у подростка последовательно и системно будет формироваться ценностная сфера, будут развиваться качества гражданина, патриота, нравственной личности, морально ответственной в своих мыслях, действиях и поступках. Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы станет не просто фактом знакомства с подлинными художественными ценностями, но и необходимым опытом коммуникации, диалогом с писателями, воплотившими на страницах своих произведений разные этнокультурные традиции.

Вторым критерием включения произведения в обязательный перечень может стать отчетливо выраженная способность художественного текста порождать *поле культурных смыслов:* «Классическая книга выделяла из себя ходячие знаки эмоциональных и социальных смыслов. В сознании интеллигента она жила плотностью общекультурных ассоциаций», – заметила однажды Л.Я. Гинзбург [123: 136]. Обретение/потеря этих смыслов и ассоциаций для читателя и есть критерий включения/ исключения произведений из «списка». Этот критерий будет связан с предшествующим. Дело в том, что согласно многочисленным исследованиям в «прецедентных текстах» раскрываются концепты, порождающие коммуникацию в системе «культура». Структура вербально выраженных концептов, а к их числу относятся «прецедентные тексты», включает так называемый *актуальный слой,* под воздействием которого «концепты национальной культуры меняются, адаптируясь к современности» [38:177].

Проблема включения/исключения произведения из обязательного списка тесно связана с другой: любой канон, не совпадающий по ритму со временем, отмирает, вырождается. Дело в том, что любой художественный текст воспринимается учеником не изолированно, а в рамках литературного дискурса. Мы же выстраиваем свое преподавание предмета без учета этих факторов, вне контекста современного бытования текста. Если мы представим это в виде схемы [38: 141]:



то увидим, что из нее последовательно исключена

экстракультурная реальность, т. е. социальные, временные и другие условия бытования текста. Однако вне учета современной социокультурной ситуации мы либо не сможем определить подход к преподаванию, либо будем создавать «эмпатическую» или какую-нибудь другую доморощенную методику, либо признаем литературу «не поддающейся преподаванию» [1: 35]: историю литературы преподавать не нужно, а литературу – нельзя.

Подводя итоги, можно сказать: одним из главных «образовательных» итогов XX в. стало крушение иллюзии о том, что «можно смоделировать искусственное учебное содержание, сколько-нибудь адекватно представляющее дух и содержание реальной культуры» [76: 318]. И тот факт, что действующий школьный стандарт (2004), созданный в рамках знаниевой учебно-трансляционной парадигмы, не осваивается подавляющим большинством выпускников, еще раз убедительно продемонстрировал необходимость определения нового подхода и к содержанию обучения. Именно поэтому и Стандарт нового поколения, и сам процесс обучения будут выстроены в рамках новой образовательной парадигмы: «От стандартов, содержащих подробный перечень тем по каждому предмету, обязательных для изучения каждым учеником, будет осуществлен переход на новые стандарты – требования о том, какими должны быть школьные программы, какие результаты должны продемонстрировать дети, какие условия должны быть созданы в школе для достижения этих результатов» [87]. Из этого следует, что и требования к предметным программам, и условия их освоения будут определяться образовательным результатом. «А результат образования, – пишет известный психолог А.М. Лобок, – это не то, что ученик усвоил в результате освоения тех или иных учебных объемов культуры, а мера его субъектности – его способность вести личный, индивидуальный диалог с миром культуры» [76: 319]. Применительно к учебному предмету *литература* образовательный результат может быть определен как сформированная в процессе литературного образования способность и потребность читать художественный текст и вести диалог с его автором. В целом же смена парадигмы литературного образования со знаниевой на культуросообразную требует пересмотра *всей* цепочки: содержание образования => предметный учебник, в котором это содержание воплощено, => отношения участников образовательного процесса.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Проверьте себя, составляя глоссарий прочитанной лекции. Для этого используйте стратегию «Глоссарий на полях», описанную ниже.

Работаем с текстом

Проработайте текст лекции, используя стратегию чтения «Глоссарий на полях», название которой говорит само за себя. Читая текст, выносите на поля все термины, которые нужно включить в глоссарий. Новым понятиям дайте толкования, выделив последние в тексте, а уже известные вам попробуйте истолковать самостоятельно.

Рефлексия

Использованная стратегия позволяет провести мониторинг освоения вами терминов методики. Проведя такую работу с текстом, вы сможете определить те понятия, которыми вы владеете на профессиональном уровне (т. е. свободно можете дать толкования им), и те, которые нуждаются в дальнейшем понимании-запоминании и/или повторении.

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Прокомментируйте слова Е.И. Пассова: «Заменяя термин “обучение” на “образование”, мы сразу ставим все на свои места, ничего не теряя, но многое приобретая».
2. В последние годы в науку входит термин «учебно-трансляционная» парадигма образования. Подумайте, как в ее рамках трактуется понятие *содержание образования?* Можно ли отождествлять знаниевую и учебно-трансляционную парадигмы?
3. Попробуйте составить список из 15 (не более!) прецедентных текстов, которые, на ваш взгляд, необходимо изучить в средней школе. Выбор каждого текста прокомментируйте.

4. Продолжите фразу известного журналиста, ведущего передачи «Тем временем» на канале «Культура» Александра Архангельского: «Это поколение не аукается образами родной литературы: оно выпадает из зоны естественного общенационального взаимопонимания, которое кажется естественным, как воздух, но в реальности должно быть гарантировано…». Как вы думаете, кем или чем должно быть гарантировано общенациональное взаимопонимание?

Читаем дополнительно

1. Гаспаров М.Л. Ответы на два простых вопроса // Литература. – 2007. – № 3. – С. 36–39.

2. Курилов А.С. Зачем и какие уроки литературы нужны школе? //Русская словесность. – 2004. – № 5.

3. Романичева Е.С. Школьное литературное образование и задачи современной методической науки (к постановке проблемы) //Русская словесность. – 2004. – № 5.

4. Федоров С.В. О критериях включения литературных произведений в предметные программы и стандарт // Литература. – 2004. – № 4.

Лекция 4
Стандарт, предметная программа и предметный учебник

При хорошем учебнике и благоразумной методе и посредственный преподаватель может быть хорошим.

К.Д. Ушинский

…какая книга всего чаще бывает в руках у наших детей в школьном возрасте? Учебник. С учебником, как известно, связано у нас не только умственное, но и эстетическое, и нравственное, и даже религиозное развитие детей и юношей.

И.Ф. Анненский

Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае, сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна.

А.А. Леонтьев

Ключевые слова:

стандарт, информация, знания, образовательный результат, средства обучения, предметная программа, учебник, структура учебника

В предыдущей лекции мы выяснили, что содержание литературного образования перестает определяться объемом той обязательной информации, которую должен освоить/усвоить ученик. Мы не случайно употребляем здесь термин «информация», а не термин «знание», которые, к сожалению, в

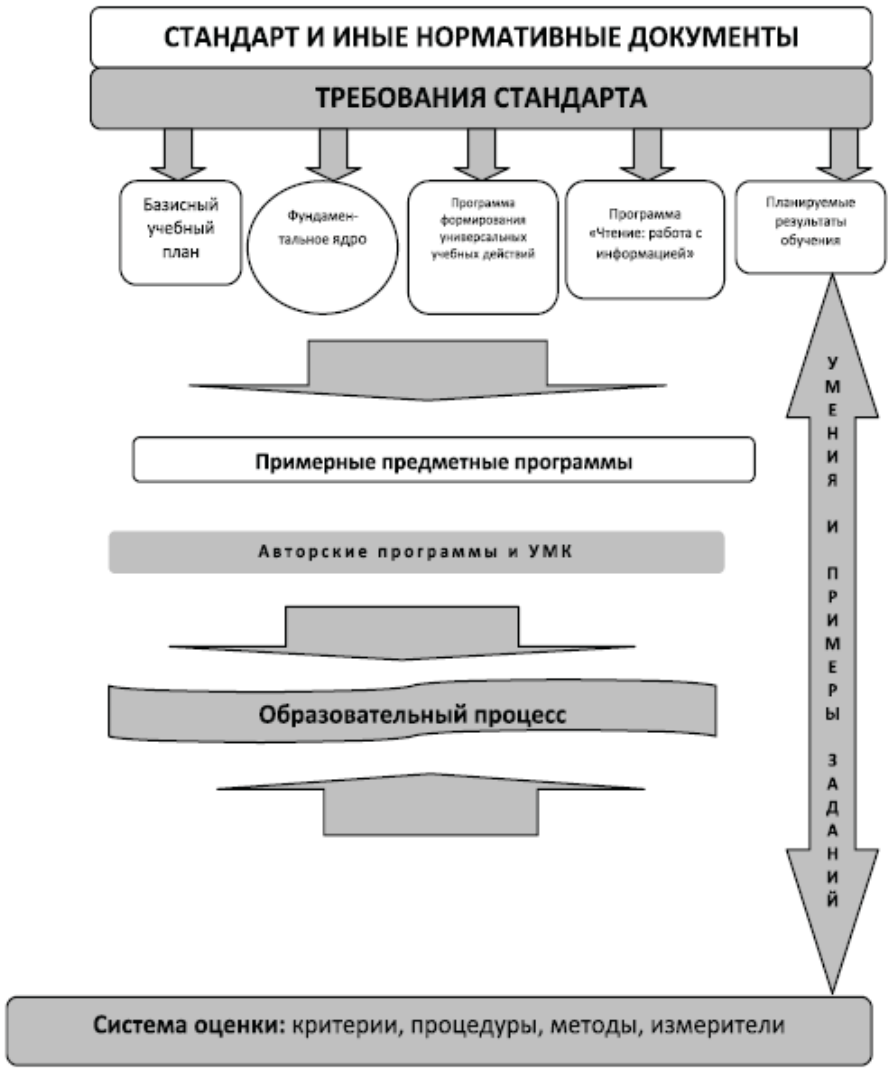
образовательной практике зачастую отождествляются. «Однако если информация есть объективно заданная семиотическая система (письменный или устный текст), то знание всегда субъективно – это образ реального мира, его отражение в сознании человека. Информация приобретает статус знания только в случаях, если: а) она не просто запоминается, а проходит через собственную мысль человека и посредством этого становится *осмысленной;* 2) на ее основе выполняются определенные теоретические или практические действия, совершаются те или иные поступки» [21: 34]. Из этого следует: если ученик демонстрирует знание фактологии, но не может проинтерпретировать незнакомый текст, он владеет информацией, но не знанием. Такое «формальное знание» быстро забывается и приводит к ощущению бессмысленности обучения. Безусловно, сказанное вовсе не означает отказ от формирования в процессе изучения предмета *литературы* теоретико– и историко-литературных знаний, но они должны составлять некую *опорную* систему, обеспечивающую саму возможность чтения и постижения художественного текста. При таком подходе к определению содержания и целей (как планируемого результата) акцент в новом стандарте сделан не на сам учебный материал, а на определение тех видов и способов деятельности, которые должен освоить ученик в процессе работы с учебным материалом.

Именно поэтому разрабатываемый стандарт представляет собой некий комплекс документов, который можно представить в виде следующей схемы (см. с. 75).

При этом важно отметить, что новый стандарт будет регулировать не только содержание образования и планируемые образовательные результаты. «Если раньше под образовательными результатами мы имели в виду только то, что связано с предметными результатами, – говорит руководитель коллектива разработчиков этого документа академик А.А. Кузнецов, – то теперь мы имеем дело с операциональными, личностными результатами, определяющими мотивацию, направленность деятельности человека» [63: 4].

И если в рамках разрабатываемого документа Примерная программа будет фиксировать содержательное ядро, то предметные программы, разрабатываемые на ее основе, – определять подход к его освоению: «филологический», «читательский» и т. д., иными словами, для каждой – свой. Подчеркнем еще раз: предметная программа – это отнюдь не перечень произведений, распределенных для изучения по классам (хотя подавляющей массой учителей она именно так и воспринимается), а реализованная концепция литературного

образования. И авторские программы различаются именно подходами к изучению текста и обучению предмету, а только списком не обязательных для изучения текстов (ибо обязательный список задан Примерной программой) и порядком их расположения по классам. В силу наличия таких разных авторских программ литературное образование и приобретает такое качество, как вариативность.



Таким образом, если методология литературного образования задается в программе, то его технология прописывается в учебнике [см. подробнее: 67].

Именно поэтому методической наукой проблема учебника и возможностей его использования в процессе литературного образования осознается как одна из самых актуальных: проходят

научные конференции соответствующей проблематики, пишутся и публикуются статьи и исследования, на страницах научно-методических изданий периодически разворачивается бурная полемика по поводу учебных книг. Однако при знакомстве с материалами многочисленных дискуссий несколько настораживает тот факт, что предметом обсуждения (или «осуждения») становится конкретное пособие, учебник рассматривается, что называется, «вне контекста», вне того, как он «работает» на уроке, а проблема содержания современного литературного образования никак не связывается с содержанием учебной книги. Однако сейчас, в современной социокультурной ситуации, когда меняется сама методология литературного образования, устоявшийся в дидактике и частнопредметных методиках взгляд на учебную книгу и ее роль в учебно-воспитательном процессе должны быть несколько пересмотрены.

Теоретическими проблемами школьного учебника активно занимались с начала 70-х годов прошлого столетия. Исследователями разрабатывались проблемы, касающиеся места учебника в учебном процессе, способов воплощения в учебнике основных элементов содержания образования, структуры учебника, т. е. состав его элементов и характер их взаимосвязи при проектировании процесса обучения, учебно-методических комплексов/ комплектов (УМК) и т. д. В целом можно сказать, что на стыке педагогических наук и книговедения была создана теория учебной книги. На основании научных разработок было определено, что учебником называется «книга, в которой систематически излагаются основы знаний по предмету на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Учебник отвечает целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных социальных и возрастных групп» [99: 301]. Была также создана типологизированная структура учебника [40: 90]. (См. *приложение.)*

На основе многочисленных исследований были также определены функции учебника (выделены по работам В.Г. Бейлинсона и Д.Д. Зуева) [5, 6, 40]:

1) информационная (учебник раскрывает основное содержание образования по предмету, обеспечивает необходимой и достаточной информацией: полное и конкретное изложение обязательных и вспомогательных знаний, краткая дополнительная информация);

2) трансформационная (педагогическая переработка, преобразование, адаптация теоретических знаний в целях наилучшего усвоения в соответствии с принципами научности,

доступности, учета возрастных особенностей, типа образовательного учреждения; материал отбирается, дозируется, группируется, оформляется в логике усвоения: понимание – запоминание – применение);

3) систематизирующая (систематическое и последовательное изложение материала, составляющего содержание курса);

4) функция закрепления и самоконтроля (представление возможности для закрепления изученного материала, восполнения пробелов в знаниях и умениях);

5) функция самообразования (ориентация на углубление и дополнение знаний по той или иной теме, проблеме);

6) функция организации внутрипредметных и межпредметных связей (установление разного вида связей между отдельными темами внутри самого предмета, создание возможности взаимодействия со смежными дисциплинами);

7) интегрирующая (создание возможности для «приращивания» к изложенным в учебнике знаниям дополнительной учебной информации из других источников: научно-популярной и справочной литературы, средств массовой информации, Интернета и т. п.);

8) координирующая (координирует функциональное применение других средств обучения);

9) развивающе-воспитывающая (реализация духовно-ценностного влияния содержания учебника на учащихся: развитие их созидательных возможностей, воспитание высоких гражданских качеств).

Однако нельзя забывать и о двуединой сущности учебника: он не только является источником знаний по предмету, но и одним из главных средств обучения, учебником во многом определяется программа деятельности обучения.

На сегодняшний день дидактами принят подход к учебнику как к модели сценария учебной деятельности[5] учителя и ученика.

Разработка в 70-80-е годы прошлого века основ теории учебника позволила прийти к выводу, что в условиях школы единый учебник не может обеспечить учащимся современный уровень образования, во-первых. Во-вторых, наличие единственного пособия по предмету – учебника – разрушает традицию отечественной школы, в процессе развития которой сформировались различные жанры учебных книг, поэтому была выдвинута задача создания учебно-методического комплекса (УМК) как открытой системы учебных и методических пособий, взаимосвязанных между собой. Обязательным компонентом УМК является программа и учебник (учебник-хрестоматия, учебник-

практикум), в состав УМК входят и другие учебные книги, а также пособия, адресованные учителю. В настоящее время в практике школы используются следующие виды (жанры) учебных книг по литературе:

• учебник-хрестоматия, в котором излагаются основы научных знаний по предмету в соответствии с целями обучения, программой, требованиями дидактики и методики, включаются художественные тексты как основа литературы (действуют в основном в средних классах);

• учебник, в котором излагаются основы научных знаний по предмету в соответствии с требованиями дидактики и методики (используются в старших классах);

• практикум, в котором содержатся вопросы и задания для изучения художественных произведений, представленные таким образом, что, самостоятельно отвечая на них, ученики на основе анализа художественного текста создают его интерпретацию. Авторы практикума «лукаво» скрыты за системой вопросов и заданий;

• учебник-практикум, в котором в очень сжатом виде излагаются основы научных знаний по предмету, однако основная часть тем представлена в формате вопросов и заданий, последовательно отвечая на которые ученики самостоятельно разбираются в проблеме;

• хрестоматия, в которой представлены только художественные или критические (литературоведческие) тексты;

• пособие для учащихся, в котором дополнительные (по отношению к учебнику или учебнику-хрестоматии) историко-литературные, теоретические и другие сведения сочетаются с упражнениями для формирования навыков и умений по курсу какого-либо класса;

• рабочие тетради, или тетради на печатной основе. Типы тетрадей: тетрадь-сопровождение (к учебнику или учебнику-хрестоматии), тетрадь-вертикаль (к «сквозной» теме, изучение которой идет в нескольких классах).

В последнее время УМК стал активно расширяться за счет пособий на электронных носителях: фонохрестоматий, хрестоматий видеоматериалов и т. д.

Появление в 90-е годы XX в. вариативных УМК по предмету привело к новому пониманию функции учебника литературы в учебном процессе в целом, к новому пониманию того, что такое учебник: **«Учебник** – это комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его

осуществления» [126] – такое понимание учебника базируется на нескольких общетеоретических положениях дидактики и психологии:

• Н.М. Скаткин: «В учебнике в той или иной мере запрограммированы и методы обучения… В этом смысле учебник представляет собой сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения… Необходимо сделать все возможное, чтобы более полно запрограммировать в учебнике такую деятельность обучения, в которой бы обеспечивалось гармоническое единство трех его функций: обучения, воспитания и развития» [112:18].

• И.Я. Лернер: «…структура учебника приобретает прямую зависимость от совокупности осознанных целей обучения и закономерностей усвоения. Чем многозначнее цели обучения, тем сложнее становится структура учебника <…> Каков учебник, таково и обучение <…> В массе своей учитель учит так, как ему подсказывает учебник» [73: 47–48].

• Н.Ф. Талызина: «В учебнике все определяется теорией усвоения».

В этих высказываниях подчеркнуто одно: в учебнике содержательная сторона должна выступать в единстве с процессуальной. И это единство принципиальное!

В практике создания учебников в конце 90-х годов XX в. – начале XXI в. прошлого столетия отчетливо наметились три пути, по которым шли их создатели (на это в свое время указал чл. – корр. РАО А.В. Хуторской [125]:

Первый – дополнение и усовершенствование известных теоретических положений об учебниках, правка/доработка на этой основе имеющихся учебников.

Второй – разработка оптимальной для данного времени теории учебника, единой для всех случаев, и на этой основе создание учебной книги.

Третий – отказ от общей теории учебника и создание учебников с опорой на те или иные образовательные концепции, каждая из которых предъявляет к ним свои требования.

Согласно третьему пути теорий учебников существует столько, сколько существует педагогических систем <…>. Таким образом, научный анализ достаточно большого массива вышедших в последние полтора десятилетия учебных пособий показал, что учебник не есть раз и навсегда устоявшийся «жанр», изменяющиеся социально-культурные потребности общества, воплощаемые в «государственном заказе на образование», требуют его трансформации. Иными словами, за данность надо принять тот факт, что любой предметный учебник будет меняться

не только содержательно и структурно, но и сущностно, что вариативным надо называть не тот учебник, в который включен новый, не изучавшийся ранее материал, а тот, который ориентирован на иные принципы подачи учебного материала и приемы работы с ним, т. е. создан в русле иной методической концепции. «Это означает, что, прежде чем “задавать” методологическую основу конструирования конкретного учебника, необходимо определиться, какой образовательной системе он будет служить. Имеется в виду не учебный предмет или возраст учащихся, а именно образовательная система. <…>

Если учебник предназначен для личностно-ориентированного обучения, то его структура и содержание будут представлены в такой форме, которая обеспечит учет личностных и индивидуальных качеств каждого ученика, основные элементы учебника будут структурированы в том числе и в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету. Если учебник ориентирован на знания, то его основой будут структурированная в логике науки информация по изучаемому предмету и соответствующие способы деятельности. Возможно комбинирование или совместное использование различных подходов в рамках одного учебника. Но чаще всего учебник, особенно в старших классах, представляет собой структурированную в логике науки информацию и в меньшей степени направлен на “выращивание” личностных образовательных смыслов учащихся, <…> чтобы обеспечить личностную ориентацию учебника, необходимо предусмотреть в его структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности учеников, относящейся к развитию их личностных качеств и специфике учебного курса» [126].

Если же мы вслед за В.Ф. Асмусом примем положение о том, что деятельность читателя выстраивается по «ориентирам, данным в произведении» [2], то невольно обратимся к герменевтическим исследованиям, согласно которым «художественное произведение не равно себе. Его текст не меняется, но смысл изменчив, потому что является результатом взаимодействия опыта читателя… и автора. Восприятие произведения идет в режиме диалога читателя и текста… Смысл произведения рождается в акте рецепции и потому исторически изменчив и зависит от эпохи, от индивидуальности воспринимающего и его принадлежности к той или иной группе. Иными словами, опыт читателя имеет три важнейшие характеристики: историческую, групповую и индивидуальную» [13: 362]. Иными словами, полноценное понимание

художественного текста возможно только в том случае, если его изучение, поддерживаемое школьным учебником, строится на основе принципов и особенностей художественного восприятия читателя-школьника. А это значит, что предложенная на страницах учебника интерпретация художественного текста не может быть, как это зачастую бывает, направлена только на истолкование произведения в рамках исторического опыта. На страницах предметного учебника должна быть заложена такая деятельность обучения, которая, с одной стороны, позволит включить ученика в диалог с другими читателями: учителем, одноклассниками, а также читателями-профессионалами, критиками и литературоведами, а с другой, оставив читателя-школьника наедине с текстом, поможет самостоятельно разобраться в прочитанном. Результатом такой работы с художественным текстом станет интерпретация, синтезирующая исторический (в рамках определенной культурной традиции), групповой («свой» и «чужой» опыт чтения) и личный (наделенный «смыслом», а не «значением») опыт, даст «прохождение непройденных дорог» (Ю. Лотман). И предметному учебнику в этом сложном процессе формирования читателя уготована далеко не последняя роль.

Таким образом, можно сказать, что в современной образовательной ситуации меняется статус учебника: он перестает быть предметом изучения, а становится *инструментом обучения.* В результате школа получает книгу, по которой ученик может учиться, а учитель – учить, а это значит, что изменение учебника будет способствовать изменению образовательной парадигмы в целом, так как поставит учителя перед необходимостью осваивать и внедрять в практику преподавания современные образовательные технологии, базирующиеся на принципах личностно-ориентированного обучения.

Безусловно, нуждается в пересмотре и взгляд на язык учебника, особенно это касается учебников для 5-6-х классов. В подтверждение выдвинутого тезиса обратимся к авторитету Л.К. Чуковской, талантливого редактора, которая пишет об опыте известной *маршаковской* детской редакции: «Ведь вот, например, школьный учебник – это ведь тоже, в сущности, детская книга… Ребенок не понимает другого языка, кроме того, который обращен к его воображению, – а многие ли авторы учебников умеют обращаться к воображению ребенка? Книги нового жанра, культивируемого редакцией, – научно-художественные – книги Житкова, Ильина, Данько, Бронштейна, книга Лурье «Письмо греческого мальчика» или Константинова «Карта рассказывает» – не прокладывают ли они дорогу к созданию учебника, идущего

навстречу восприятию ребенка, – учебника полноценного в научном отношении и в то же время живого, интересного, легко читаемого, легко усвояемого?» [129: 239].

К сказанному остается добавить: учебник должен постоянно использоваться как на уроке, так и в самостоятельной деятельности школьников в течение всего периода обучения, т. е. с 5-го по 11-й класс, именно как учебник, а не хрестоматия, «вопросник» и т. д. Обучение должно идти в «логике» учебника, чтобы обеспечить единство классной и домашней работы ученика.

Однако в современной школе сложилась более чем парадоксальная ситуация. За два последних десятилетия созданы едва ли не десятки учебников по предмету, а в практике обучения мы наблюдаем массовый отказ от работы с учебником именно как с *учебной* книгой, а не с хрестоматией, справочником, вопросником и т. д. В какой-то степени этот парадокс вполне объясним: если мы принимаем идею И.Я. Лернера о том, что «в массе своей учитель учит так, как подсказывает учебник», то должны признать – учитель либо будет организовывать работу, направленную на усвоение знаний о тексте, либо, став «посредником» между автором литературного произведения и учеником, откажется работать так, как предлагает ему учебник. Если учитель отказывается от работы с учебником, значит, его не устраивает та «деятельность обучения» (Скаткин), на которую ориентирована данная учебная книга. К тому же многочисленные учебники по сути своей «не инструментальны», т. е. не помогают учителю учить.

А ученик? Почему ученик ни в средней, ни в старшей школе не обращается к учебнику? Во многом потому, что написанное в учебнике зачастую не соотносится для ученика с тем, что делается на уроке. Школьник воспринимает учебник только как источник информации (своеобразный справочник) или задачник (по учебнику дается задание на дом). Старшеклассник не может соотнести ту интерпретацию художественного текста, которая нашла свое воплощение в учебнике, с самим текстом, если предварительно тема не была обсуждена на уроке. Для него учебник становится дополнительным предметом изучения, он не облегчает, а утяжеляет его работу с художественным текстом: не учит понимать художественный текст, а дает его толкование, в чем-то «чуждое» ученику, потому что это не «его» толкование, и предлагает его «освоить». Учебник должен сориентировать юного читателя на понимание художественного текста, а не на усвоение какой-либо, пусть даже самой современной и доказательной интерпретации его. Но это произойдет, если учебная книга будет интересна ученикам, будет будить их мысль, а не предлагать

задания типа: *найди в тексте, подтверди свою мысль цитатой из текста,* если будет написана живым и образным языком. Не будем забывать: адресат учебной книги – ребенок, подросток, юноша. И для того, чтобы ученик с удовольствием работал с ним на уроке или использовал в самостоятельной деятельности, учебная книга должна быть ему интересна.

Подводя итоги сказанному, необходимо отметить, что в современной методике преподавания литературы сложилось очень существенное противоречие: активно апеллируя к психологии, психолингвистике, рецептивной эстетике, герменевтике и на их основе во многом пересматривая методологию современного литературного образования, наша наука практически не занимается вопросами теории собственного предметного учебника. Многие учебники, созданные по предмету, монологичны по своей сути. Они не формируют у ученика навыки понимания и истолкования текста, а ориентируют его на воспроизведение изложенной в них информации, которая часто – и в этом убеждают нас проведенные опросы участников образовательного процесса (учеников и учителей) – не связывается в сознании читателей-учеников с изучаемым текстом, поэтому такие учебные книги зачастую используются на уроке либо как хрестоматии (средние классы), либо не используются вообще (старшие классы). Во многом это, безусловно, происходит потому, что не определены принципы и пути трансформации научных знаний в образовательные. Однако тот факт, что по учебному предмету *литература* помимо традиционных учебников появились *практикумы, задачники,* говорит о том, что начался не только пересмотр *методологии* современного литературного образования (со знаниецентрической на культуросообразную), но и поиски адекватной ей *технологии.* Однако, к сожалению, этот процесс пока идет на уровне собственного профессионального преподавательского опыта создателей современных учебных книг. Цельная теория предметного учебника по литературе, ориентированная на достижения современной дидактики, психологии, герменевтики и других наук, позволяющих грамотно выстроить процесс обучения предмету и последовательно управлять им через учебную книгу, ждет своего исследователя. На сегодняшний день ясно одно: это должен быть учебник, *инструментальный* по сути своей; учебник, ориентирующий ученика на решение мыслительных задач, приводящих к пониманию текста; учебник, исключающий тройственную интерпретацию содержания образования; учебник, использующий в своем арсенале достижения смежных методик, особенно «языковых»: методики преподавания русского языка, методики

преподавания русского языка как иностранного, методики преподавания русского языка как неродного и методики преподавания иностранного языка. Все вышеназванные методики в качестве приоритетной, над-предметной цели обучения выделяют *коммуникативную.* А что такое общение как ни «обмен» текстами, которому мы и должны научить современного читателя-школьника?

Таким образом, говоря о предметном учебнике, мы вышли на две ключевые проблемы современного литературного образования – проблему чтения и понимания художественного текста читателем-учеником.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

На сайте standart.edu.ru, где помещены документы и материалы, касающиеся новых образовательных стандартов, есть глоссарий. Познакомьтесь с ним. Какими понятиями, связанными с рассматриваемой в этой лекции проблемой, вы пополните свой глоссарий?

Работаем с текстом

Внимательно прочитав текст лекции, составьте его summary (резюме).

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Дидакт А.В. Хуторской дал следующее определение учебника: *«Учебник – это книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образовательного процесса по определенному курсу».* Сравните его с определением того же исследователя, которое приведено в тексте лекции. Какое из них вам кажется более точным? Почему?
2. Какие другие средства обучения вы знаете? Как они связаны с учебником?
3. Прокомментируйте слова известного дидакта И.Я. Лернера: «…учебник и пособия более или менее равно отражают уровень методики как науки».
4. Приведите примеры учебных пособий по литературе разных жанров (назовите автора, название и выходные данные пособия).
5. Обратитесь к «Модели типологизированной структуры школьного учебника» и выделите в ней те элементы, которые, на ваш взгляд, обязательно должны быть в учебнике литературы для средних/старших классов.

Рефлексия

1. Вспомните свой школьный опыт работы с учебником литературы: попытайтесь объяснить, в каких случаях вы обращались к учебной книге, в каких – игнорировали ее, давались ли вам задания по работе с учебником (если да, то какие). Если вы не обращались к учебнику вообще, то что вам заменяло учебную книгу?

2. Ответьте на вопросы анкеты «Каким быть школьному учебнику по литературе», разработанной известным методистом Н.В. Беляевой:

Что такое учебник литературы?

• пособие для работы с текстами на уроках
• путеводитель для ученика в литературном «море»
• «учебник жизни»
• другое *(укажите что)*

Какова ведущая функция учебника литературы?

• воспитание личности
• воспитание интереса к художественной литературе
• знакомство с конкретными писателями и произведениями
• изучение литературного процесса
• формирование читательских качеств
• расширение культурного кругозора
• выработка конкретных умений (выразительно читать, создавать тексты и др.)
• обучение литературоведческим навыкам (пониманию и толкованию прочитанного)
• подготовка к итоговой аттестации (ЕГЭ, сочинение)
• другое *(укажите конкретно)*

Какой принцип должен быть в основе организации учебного материала?

• хронологический (от эпохи к эпохе, от писателя к писателю)
• проблемно-тематический
• жанровый
• культуроведческий (литература в ряду других искусств)
• другой *(укажите какой)*

Что должна включать в себя структура учебника?

• страницы биографии писателей
• тексты полностью, в сокращении, в кратком пересказе (*нужное подчеркнуть*)
• вопросы и задания для учащихся: общие для всех, дифференцированные по уровню сложности *(нужное подчеркнуть)*
• тематику творческих и индивидуальных заданий (темы сочинений, рефератов и др.)
• научный аппарат (комментарии; примечания;

библиография; указатель имен, названий, терминов; литературоведческий словарь и ДР-)

• списки произведений для самостоятельного чтения

• портреты писателей и другой иллюстративный материал *(укажите какой)*

• дополнительный материал (приложение) на электронных носителях (CD-ROM): тексты программных произведений полностью, тексты для внеклассного чтения, портреты писателей разных лет, иллюстрации к литературным произведениям, картины художников, музыкальные произведения, фрагменты фильмов и театральных постановок *(нужное подчеркнуть)*

• другое *(что именно)*

Что должно преобладать в методическом аппарате учебника?

• задания на поиск нужной информации в главе учебника

• вопросы проблемного характера

• задания творческого характера

• задания, помогающие подготовиться к ЕГЭ

• другое *(что конкретно)*

Сравните свои ответы с теми, что дали несколько лет назад московские учителя (см.: Беляева Н. Каким быть школьному учебнику: Комментарии к анкетированию учителей-словесников // Литература. 2006. № 21). Чем вы объясните совпадение/ несовпадение профессиональных взглядов на учебник?

Читаем дополнительно

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. – М., 2005. – С. 13–41.

2. Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / под ред. Д.Д. Зуева. – М., 2004.

3. Романичева Е.С. Чтение, литературное образование и школьные предметные учебники //Русская словесность. – 2008. – № 3.

4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М., 2007 (параграф «Образовательные программы и учебники»).

Приложение (к лекции 4)

Модель типологизированной структуры школьного учебника

Лекция 5
Современная концепция чтения. Чтение школьника как социально-методическая проблема. Новая модель детского чтения

Потому что не может быть законов, защищающих нас от самих себя, ни один уголовный кодекс не предусматривает наказаний за преступления против литературы. И среди преступлений этих наиболее тяжким является не преследование авторов, не цензурные ограничения, не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их не-чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление совершает нация – она платит за это своей историей.

Иосиф Бродский

Ключевые слова:

грамотность, чтение, чтение как предмет междисциплинарного исследования, умение читать, читательская компетентность, новая модель детского чтения.

С начала XXI в. вопросы образования рассматриваются как приоритетные европейским международным сообществом. В последние годы стало общепризнанным: качественное образование – залог устойчивого развития общества, потому что оно оказывает существенное влияние на поведение и жизненные установки человека, напрямую определяет качество и уровень его дальнейшей жизни. Обозначая основные аспекты повышения

качества образования, ЮНЕСКО выделило ключевые дисциплины, успешное освоение которых может обеспечить необходимый уровень его качества: «Грамотность – решающее средство для овладения другими дисциплинами и один из наилучших показателей для долгосрочного прогнозирования успеваемости учащихся. Чтение должно рассматриваться в качестве одного из приоритетных направлений работы по повышению качества базового образования, особенно для учащихся из неблагополучной среды» [93: 216]. Внимание к вопросам чтения и грамотности сегодня обусловлено теми кардинальными изменениями, которые происходят в обществе.

Что значит быть грамотным и умеющим читать? Каждая историческая эпоха давала свой ответ на этот вопрос. Начавшиеся в 60-е годы прошлого века (и активно продолжающиеся до сих пор) исследования по истории грамотности привели ученых к выводу: «…развитие грамотности связано не столько с развитием технических умений чтения и письма, сколько с умением пользоваться чтением и письмом в определенном социальном контексте» [94: 17]. Обратим внимание: при обилии определений термина *грамотность* в них обязательно включаются чтение и письмо. Остановимся на первом подробно.

Чтение – одна из цивилизационных технологий: «Если человек находится вне технологий работы с текстом, он во многом вне культуры, поскольку основные процессы социального взаимодействия, социализации и т. п. связаны для любого социального агента с необходимостью овладеть навыками чтения. В этом смысле можно говорить о культурной ценности чтения, о его социальной погруженности» [91]. В последнее время чтение стало предметом междисциплинарных исследований. Появились даже отдельные отрасли наук: философия чтения, социология чтения, психология чтения, история чтения, даже педагогика чтения.

Философия чтения исследует чтение как социокультурный феномен человеческого бытия и рассматривает его в парадигме *человек – текст.*

Обратимся к социальному аспекту чтения. Современные социологи трактуют чтение как процесс принятия решений: «Проблемную ситуацию “чтение” можно представить в виде ряда вопросов, из которых важнейшие: (1) зачем читать; (2) что читать; (3) как читать; вопросы эти, как нетрудно заметить, находятся в определенной связи друг с другом, а к каждому из них относится свое поле альтернатив. Проблемная ситуация *зачем читать* определяется конкретными жизненными обстоятельствами личности, которая и формирует соответствующий набор

альтернатив. Ситуация *что читать* зависит от предшествующей; это ситуация полузакрытого типа, так как поле чтения определяется доступным для ЛПР <лицо, принимающее решение> текстовым материалом, и любой вид цензуры повышает удельный вес “закрытости” области решений. Альтернативы, связанные с вопросом *как читать,* нагруженные и психологически, и социокультурно, вытекают из характера ответов на вопросы (1) и (2)» [16].

Поиск ответа на вопрос *зачем читать* привел в выделению разных видов чтения. Среди них *геденистическое (рекреационное),* рассчитанное на отдых и развлечение, которое опирается на текстовую информацию, вовлекающую личность в описываемые события и их динамику; волевая компонента в этом виде чтения почти не представлена, но очень весомо воображение, память работает в основном в непроизвольном режиме. Современная аудио– и видеопродукция конкурирует именно с этим видом чтения.

Инструментальное чтение позволяет человеку получать новую информацию и новые знания для решения прагматических задач: управленческих, производственных и т. д. Можно также выделить *развивающее* (чтение, имеющее целью расширение кругозора) *и образовательное* (иногда его называют познавательным или профессиональным). Эти разновидности чтения требуют большого волевого участия, поэтому имеют и такие характеристики (в зависимости от степени мотивированности чтеца), как «принудительное», «полупринудительное» или «самопринудительное».

Помимо этого социология изучает, сколько читало и читает население, как оно относится к чтению как культурному акту [20]. Во многом именно благодаря социологическим исследованиям чтения и определения ситуации с чтением в России как кризисной в 2006 г. была принята «Национальная программа поддержки и развития чтения».

Проблема *как читать* выводит нас на уровень *понимания,* т. е. феномена, составляющего предмет современной герменевтики и психологии, последняя также изучает чтение как вид речевой деятельности [15, 70].

История чтения занимается изучением чтения как социальных практик, исследует причины и последствия революций в области чтения [47].

Педагогика чтения исследует взаимосвязь чтения и грамотности, роль чтения в обучении, разрабатывает методики обучения чтению на родном и неродном/иностранном языках.

Многочисленные исследователи, изучающие чтение с точки

зрения разных наук, сходны в одном: чтению надо учить и учиться на протяжении всей жизни («умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [59: 2]). К сказанному можно добавить: читаемый текст диктует вид, технику, стратегию и тактику чтения, и выбору последних также надо учить.

В целом чтение также можно охарактеризовать по ряду параметров:

- рациональное и эмоциональное,
- функциональное и эстетическое,
- репродуктивное и творческое,
- деловое и досуговое (свободное, гедонистическое),
- быстрое и медленное.

Совершенно очевидно, что характеристики первого ряда относятся к чтению нехудожественных текстов, второго ряда – художественных. К сожалению, в современной российской образовательной практике (в отличие от зарубежных стран, где существует либо учитель/методолог чтения, который учит стратегиям чтения, ведет мониторинг чтения, оказывает помощь слабочитающим детям и работает с учителями, либо каждый учитель-предметник согласно программе обучает чтению текстов по своему предмету) обучение чтению – прерогатива учителя-словесника. Таким образом подразумевается: в процессе работы с учебником словесник учит чтению нехудожественных текстов, а в процессе анализа произведения формирует навыки чтения художественных текстов.

Обучая разным видам чтения, нельзя забывать: при чтении разных текстов задействованы разные психологические механизмы. При рациональном чтении опора делается на мышление, память, волю. Оно строится в соответствии с определенными алгоритмами, следовательно, обучение этому виду чтения – это последовательное освоение его подвидов: ориентировочного (ознакомительного), просмотрового (поискового) – иногда его называют сканирующим, – аналитического.

К сказанному надо добавить, что школьники сейчас очень активно осваивают чтение с экрана, а взаимодействие читателя с автором экранного, как правило, электронного текста – это принципиально иная стратегия чтения. Она характеризуется рядом факторов: 1) читатель сам может участвовать в создании

текста; 2) продвижение по экранному тексту может регулироваться программой; 3) структура электронного текста представлена в виде *гипертекста,* что дает возможность читателю выбирать последовательность чтения; 4) восприятие экранного текста – это не только восприятие буквенных символов, а иных видов знаков: символов, иллюстраций, видеоклипов и т. д., которые организуют принципиально иной видеоряд. Таким образом, обучение чтению текста подразумевает формирование навыков экранного чтения. На сегодняшний день методики обучения экранному чтению не существует, поэтому техниками подобного вида чтения ученик овладевает эмпирически, стихийно.

И еще одно существенное замечание. Социологи культуры и чтения ввели в научный обиход понятия «не-читатель» (слабый читатель) и «функциональная неграмотность». При сопоставлении читателей и не-читателей было выявлено, что у первых существенно выше уровень развития интеллекта. Они способны, осмысляя проблему, видеть связь явлений, схватывать целое, не только выявлять противоречия, но и предлагать пути их решения. Как правило, читатели более адекватно оценивают ситуацию и быстрее находят верное решение, у них хорошо развита память, творческое воображение, они лучше владеют письменной и устной речью. Вообще, с точки зрения ученого-социолога С.Н. Плотникова, чтение «формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека». Именно поэтому изучение читательского поведения детей и взрослых ведется во всех развитых странах мира. В 80-е годы внимание профессионального сообщества привлекла проблема так называемой «функциональной неграмотности».

Что такое функциональная неграмотность? Согласно определению ЮНЕСКО это понятие можно применить к любому лицу, в значительной мере утратившему навыки чтения и письма и не способному к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н., члены Русской ассоциации чтения, в коллективном исследовании «Недетские проблемы детского чтения», которое выложено на сайте РАЧ, пишут: «Функционально неграмотные – это “вторично неграмотные”, то есть те, кто умел читать и писать, но в какой-то мере утратил эти навыки, во всяком случае, утратил их настолько, чтобы эффективно “функционировать” в современном, все усложняющемся обществе. <…>

Независимо от возраста, занимаемого экономического

положения и жизненного опыта функционально неграмотного человека можно охарактеризовать следующим образом: слабая учеба в школе, негативное отношение к учреждениям культуры из-за неумения пользоваться ими и т. д. Группа людей, наиболее близко стоящая к функционально неграмотным или в какой-то мере совпадающая с ними, называется “слабыми читателями”, для которых характерно “пассивное” чтение. Сюда относятся взрослые и дети, которые не любят читать. <…>

Определение “слабый читатель” указывает на уровень овладения культурными навыками. Обычно “слабого читателя” представляют как человека, у которого нет времени для чтения. В действительности же речь идет о причине психологического характера: ни его жизненные обстоятельства, ни профессиональная ориентация не способствуют превращению чтения в постоянную привычку. Он читает от случая к случаю и не тратит на это много времени, считая это занятие нецелесообразным. В чтении такие читатели обычно ищут “полезную” информацию, то есть информацию, носящую практический характер. Кроме того, в окружении этого человека чаще всего мало читают и редко говорят (либо вообще не говорят о книгах). <…> Школьное литературное образование, полученное в детстве и брошенное на малоподготовленную почву, вызывает скорее отторжение от литературы – во многом благодаря принудительному характеру обучения – и также не способствует развитию интереса к чтению и навыкам самообразования. <…> Благодаря исследованиям (например, немецкого ученого Р. Лемана) сейчас точно известно, что вторичная неграмотность развивается в раннем возрасте, а именно, в третьих классах, после того, как дети только научились читать и писать».

Данные мониторинга чтения, проводимого в рамках международных обследований PIRLS и PISA, показывают: российские школьники, заканчивающие начальную школу, имеют очень высокие показатели, а те, кто заканчивает среднюю (основную), – низкие. Это значит, что, начиная с 5-го класса, мы теряем читателя-ученика. Во многом это происходит потому, что на уроках в средних классах мы не ставим своей целью обучение чтению, считая, что этот процесс уже завершен на этапе начальной школы, программы по литературе не отвечают потребностям читателя этого возраста: ученики этого возраста нуждаются в книгах «о них самих», а современная детская и подростковая литература в школьном курсе не представлена, ушли из школьной практики и уроки внеклассного чтения.

Проблему функциональной неграмотности в последнее время

активно пытаются решить физиологи, которые рассматривают «плохое» чтение как неэффективный процесс чтения, при котором не полностью воспринимается или не воспринимается вообще общий смысл текста, есть затруднения или нарушения выделения основной мысли текста, затруднен или невозможен пересказ текста, а также использование содержания текста для собственных выводов, решений, действий. Группа исследователей, руководимая академиком М.М. Безруких, после серии наблюдений и экспериментов пришла к выводу, что навык чтения формируется поэтапно и имеет несколько уровней:

Уровень формирования навыка чтения	Система навыков
Уровень элементарного чтения (техники чтения)	• Безошибочная дифференцировка знаков и их сочетаний • Безошибочное чтение слов • Понимание смысла слов • Понимание связи слов в предложении и смысла предложений
Уровень грамотного чтения вслух	• Понимание общего содержания текста • Умение выделять главную мысль текста • Понимание связанности и последовательности событий, изложенных в тексте (логика текста) • Умение находить заданную информацию в тексте • Умение пересказать основное содержание текста
Уровень грамотного чтения про себя	• Понимание общего содержания текста • Умение выделять главную мысль текста • Понимание связности и последовательности событий, изложенных в тексте (логика текста) • Умение находить заданную информацию в тексте • Умение пересказать основное содержание текста
Уровень грамотного читателя	• Понимание связи информации, интерпретации текста • Рефлексия по поводу содержания текста • Рефлексия по поводу формы текста • Осмысление и критический анализ текста (собственные размышления)

На каждом из этих уровней пошагово формируются навыки, поэтому раннее обучение чтению, не отвечающее конкретным

возможностям конкретного ребенка-дошкольника, «перешагивание» через этап или нарушение последовательности в формировании навыков не только тормозят их формирование, но и затрудняют механизм их реализации.

Если мы внимательно проанализируем таблицу, то увидим, что на этапе 5-7-х классов (а навык чтения формируется и закрепляется к 10–12 годам) ученик переходит с 3-го на 4-й уровень, поэтому особое значение на этом этапе развития имеет получаемое им литературное образование. Именно поэтому дальнейшее развитие навыков чтения, навыков рефлексии на текст (принципиально новый подход!) – одна из насущнейших задач литературного образования.

Таким образом, становится совершенно очевидным тот факт, что чтение школьника – не только острая социальная, но и методическая проблема: в Преамбуле к «Национальной программе поддержки и развития чтения» прямо сказано: «Возрастающий дефицит конструктивных идей и знаний в российском обществе (на фоне нарастания других острых общесистемных проблем) усиливается резким снижением у населения России интереса к чтению. Современная ситуация с чтением в России характеризуется как системный кризис читательской культуры. Россия подошла к *критическому пределу пренебрежения чтением*» [88].

Справедливости ради надо отметить, что проблема потери интереса детей и подростков к чтению и ее причины давно исследовались профессиональным сообществом, которое совершенно справедливо настаивает на том, что найти пути выхода из кризиса возможно только в том случае, если мы примем во внимание тот факт, что сейчас происходит смена *модели чтения.* Если прежняя модель чтения, которую исследователи называют *литературоцентристской,* характеризовалась следующими показателями: высоким статусом чтения, престижем в обществе «человека читающего», небольшой долей «чтива» в общем репертуаре чтения, наличием домашней библиотеки, в составе которой обязательно присутствовали детские и юношеские книги, частым посещением общественных библиотек, ориентированностью юного читателя на освоение «золотого фонда» детской и юношеской литературы, то сейчас эти характеристики существенно изменились.

Во-первых, существенно снизился статус чтения: в досуге подростка чтение занимает едва ли не последнее место. К сожалению, снижение статуса чтения характерно и для мира взрослых. По исследованиям социологов, только 48 % (против 79 % в 1991 г.) читают хотя бы одну книгу в год; утрачены

традиции семейного чтения: в 70-е годы детям регулярно читали 80 % семей, в настоящее время – только 7 %, растет невзыскательность вкуса в области чтения: возрастает сугубо развлекательная составляющая чтения и стремление людей свести к минимуму затраты интеллектуальных усилий при чтении даже профессиональной литературы. Безусловно, в этом дети и подростки копируют поведение взрослых, прежде всего собственных родителей, у которых в структуре досуга занятия с детьми (в том числе и совместное чтение книг) стоят на предпоследнем месте (13 %), а на первом – просмотр телепрограмм (65 %). Именно этими цифрами вполне объясним тот факт: чем старше становится ребенок, тем меньше он читает. Ведь для подрастающего человека очень важен момент престижности, он в своем поведении стремится походить на взрослых. Не будем забывать: «…не дети определяют будущее, а нынешнее взрослое работающее поколение. И если сегодняшних родителей и учителей не вовлекать в чтение, то нечитающие взрослые читать детей не приучат, поскольку дети им не поверят» [56].

В чтении подростков четко выделяются два вида: «досуговое» (для себя) и «деловое» (как правило, для всякого рода занятий). И только наличие последнего заставляет школьников посещать библиотеку. По данным Российской государственной юношеской библиотеки, 85 человек из 100 посетителей обратились в библиотеку, чтобы выполнить учебное задание. К сожалению, в «деловом» чтении подростков оказывается мировая и русская классика. Для чтения подростков характерна смена репертуара. И хотя жанрово-родовые предпочтения в этом возрасте сохраняются, и приоритет отдается приключениям и «ужастикам», круг востребованных в этом возрасте авторов существенно изменился и обновился: на место того, что принято называть «высокой литературой», пришла в лучшем случае беллетристика, а в основном – масскульт. Из массового чтения ушла классическая литература (Дюма, Майн Рид, Стивенсон, Фенимор Купер, Жюль Верн), прежде всего в силу ее объемности. Дело в том, что при помощи СМИ и компьютера мы создали подростка, носителя визуальной, мозаично-клиповой культуры, неспособного долго сосредоточиться на одном деле/источнике, требующего постоянной смены декораций, картинок, как в мультфильмах и компьютерных играх, не готового к овладению навыком «медленного чтения». Не случайно в последнее время врачи и психологи заговорили о резком росте числа детей с «дефицитом внимания», который можно рассматривать едва не как медицинский диагноз. Именно поэтому в круге чтения

подростков стали преобладать журналы (а не книги!) с широко представленным в них видеорядом.

Современный ребенок читает художественный текст не только с книжного листа, но и с экрана компьютера. И в последние годы все чаще и чаще раздаются реплики о том, что не важно, *как* читает современный подросток, важен факт, что он *читает.* Однако с этой иллюзией нам придется в ближайшее время расстаться. И дело здесь не только в том, что чтение с экрана существенно менее физиологично, чем чтение с листа, а в том, что согласно результатам зарубежных исследователей электронный текст удерживает внимание ребенка в среднем 15 минут, после чего юный читатель переходит к другим занятиям. Удержать ребенка за чтением художественного произведения с экрана может только сопутствующий тексту видеоряд. А это существенно влияет на развитие творческого воображения и общего интеллектуального развития личности, ибо привычка получать информацию в легкой для восприятия форме невольно отучает от умственного напряжения, необходимого при чтении. К сказанному им остается добавить, что неразвитость творческого воображения тормозит формирование навыка чтения-понимания текста. Так, если ребенок не способен воссоздать в своем воображении картинку, заданную строчкой *«Прозрачный лес один чернеет»,* он не воспримет поэтического текста, не поймет его смысла, а при необходимости выучить будет зубрить стихотворение как текст, созданный на недоступном ему языке. К тому же экранное чтение существенно повлияет на характер чтения «с листа». Как правило, экранное чтение – это чтение беглое, ознакомительное или просмотровое. Вполне возможно, что таким же образом подросток будет читать и текст на бумажном носителе. К тому же, как показали исследования, чтобы сохранились навыки чтения с листа, ребенок должен читать не менее 11 часов в неделю!

Современное чтение ребенка и подростка характеризуется еще и тем, что текст, написанный на родном языке, он воспринимает как текст иностранный, таково резкое сокращение активного словарного запаса. Словарь школьника и чтение находятся в тесной связи: в процессе чтения происходит создание смыслов, которые либо отсутствуют у слова, лежащего в словаре, либо находятся в латентном состоянии, потенциально готовые к тому, чтобы быть актуализированными. Чтение преображает слово, заставляет его работать, наделяет новым, только в данном окружении содержанием. Но это происходит только в том случае, если ребенок понимает его лексическое значение или хотя бы отдает себе отчет в том, что он не знает этого слова и

отправляется за словарем.

Подводя итог сказанному, можно отметить: утверждение, что дети и подростки не читают, – это миф. Они читают, но либо читают плохо, либо читают другое, либо по-другому.

При изучении проблем чтения были выявлены три социальных института, которые в большей или меньшей степени несут ответственность за сложившуюся ситуацию и которые, как это ни парадоксально, могут преодолеть ее: семья, школа, библиотека. О последней сейчас говорят достаточно много: действительно, российские библиотеки ведут огромную работу по формированию и поддержке интереса к чтению. Но ребенок сам в библиотеку не пойдет – его должны туда привести родители. Поэтому самая большая ответственность за формирование интереса детей к чтению лежит на плечах семьи. У читающих родителей дети читают. Правда, их читательские запросы во многом определяются читательскими предпочтениями и вкусом родителей. А если не читают, то этому есть ряд существенных причин. И дело здесь не только в «нефизиологичном» обучении чтению. Тот факт, что, как только ребенок научился читать самостоятельно, его оставляют с книгой один на один, т. е. лишают общения с родителями, не только вторгает его в стрессовую ситуацию, но и определяет дальнейшее негативное отношение к чтению. Таким образом, приобщение к книге изначально происходит в семье, оно должно быть физиологичным и достаточно долгим по времени. Ученые считают, что читать детям вслух необходимо до 11–12 лет, а лучше возродить или создать традицию семейного чтения вслух.

Исследования также фиксируют резкое снижение уровня литературного развития детей и подростков: тесты литературного развития двадцатилетней давности перестали отвечать критерию валидности: даже тест «на осведомленность» (соотнесение авторов и написанных ими произведений, изученных в рамках школьной программы предшествующего года обучения) выполняют не более 20 % подростков. Причин тому несколько.

Первая – перегруженность действующего стандарта образования и предметных программ. Вторая – обеспеченность курса литературы учебниками, выстроенными в русле знаниевой, а не культуросообразной парадигмы образования и во многом ориентированными только на чтение классических текстов. Школа же призвана научить читать не только классические тексты, но и современные, в том числе и постмодернистские, построенные на приеме игры с читателем, а следовательно, требующие освоения иных стратегий чтения. И хотя можно сказать еще много горьких слов о школьной литературе, тем не

менее надо признать: на сегодняшний день школа и только школа обеспечивает систематическое и полноценное приобщение подростка к художественной литературе. Но для того чтобы этот процесс развивался успешно, необходима особая организация отношений между учителем и учеником, а также последовательная ориентация учебной деятельности на развитие творческих способностей учащихся.

И последнее, достаточно существенное замечание. Безусловно, снижение интереса к книге у подростков во многом обусловлено тем, что в круг их чтения не входит литература о них самих. Этим и объясняется их феноменальный интерес к чтению романов о Гарри Поттере, в героях которых они узнают себя. В книгах А. Алексина, В. Крапивина, В. Драгунского, Ю. Яковлева, не говоря уже о А. Гайдаре, Л. Кассиле, на которых выросло поколение их родителей и даже дедушек и бабушек, им узнать себя трудно. Насыщенность текстов классиков детской литературы реалиями советской жизни делает их труднодоступными или требует развернутого культурологического комментария. Ведь даже хрестоматийные строки: *Мы с Тамарой ходим парой// Санитары мы с Тамарой* – с точки зрения того, что стоит «за текстом», абсолютно не понятны ребенку.

В настоящее время отсутствие высокохудожественной детской литературы осознано как актуальнейшая государственная проблема. Именно поэтому широкая программа поддержки детского чтения – финансирование детской литературы на государственном уровне, создание новых журналов и издательств для детей, присуждение престижных премий – это реальность сегодняшнего дня. Современная детская и подростковая литература существует и постоянно пополняется новыми авторами и произведениями. Но она *терра инкогнито* – для юных читателей, их родителей и учителей. Оказывается, живя в постинформационном обществе, человек может испытывать дефицит информации и просто-напросто забыть о книгах. Поэтому задача профессионального сообщества – формирование интереса к чтению, приобщение подрастающего поколения к книге. Но делая это, нельзя забывать удивительные слова французского писателя Даниеля Пеннака: «Глагол “читать” не терпит повелительного наклонения. Несовместимость, которую он разделяет с некоторыми другими: “любить”… “мечтать”…

Попробовать, конечно, можно. Попробуем? “Люби меня!” “Мечтай!” “Читай!” “Да читай же, паразит, кому сказано – читай!”

– Марш к себе и читай!

Результат?

Никакого» [100:13].

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Обратившись к различным словарям, составьте свое определение *чтения.*

Работаем с текстом

В научный обиход современной методики сейчас входит понятие *читательская компетентность,* трактуемая как умение отбирать и понимать письменные тексты, содержащие информацию, представленную в разных социокультурных кодах, навыки работы с письменными текстами. Работая с текстом лекции, подумайте, где его необходимо было ввести. Попробуйте написать небольшой текст (объемом не более 10 предложений), в рамках которого вы бы ввели это понятие. Содержательно ваш текст должен соотноситься с текстом лекции.

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Составьте паутинку ассоциаций со словами *грамотность, чтение* (на выбор). Перечитав текст лекции, внесите необходимые изменения или дополнения (работайте разными ручками).

2. Составьте небольшую памятку-подсказку «Что нужно, а что нельзя делать родителям», приобщающим детей к чтению. Свою памятку сравните с памяткой «Да и Нет», предложенной в книге Н.Н. Сметанниковой «Стратегиальный подход к обучению чтению» [114: 71–72].

3. Воспитание читателя должно осуществляться

- на уроках литературы
- на уроках любых предметов
- в библиотеке
- в семье
- *(предложите свой вариант)*

Как бы вы расставили приоритеты? Свою позицию объясните.

Рефлексия

Вспомните и опишите свой опыт приобщения к чтению. Назовите любимые книги своего детства. Как вы думаете, какие из них интересны современному читателю, а какие – нет? Почему?

Читаем дополнительно

1. Бутенко И.А., Бирюков Б.В. Чтение 90-х годов: предмет раздумий, предмет исследований – [Электронный ресурс] URL: http:// www.rusreadorg.rii/issiies/biriikov/3.htm

2. Венедиктова Т. Актуальная метафорика чтения // Новое литературное обозрение. – 2007. – № 87. – [Электронный ресурс] URL: htth: // magazines.russ.ru /nlo/2007/87 ve47.html

3. Гаспаров М.Л. Ответы на два простых вопроса // Литература. -2007. – № 3.

4. История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М., 2008.

5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.; Воронеж, 2001.

6. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии // [Электронный ресурс: портал Федерации интернет-об-разования] URL: www.fio.ru

7. Пеннак Д. Как роман. – М.: Самокат, 2005.

8. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М., 2005 (главы 1–3).

Лекция 6
Чтение как диалог. Чтение «как труд и творчество»

Чтение для ума – то же, что упражнения для тела.

А. Сталь

Ключевые слова:

Эфферентная и эстетическая читательская установка, диалогический характер чтения, художественная деятельность, художественное восприятие и его фазы, эстетическая эмоция.

Если вы обратитесь к словарям, то найдете в них самые разнообразные определения *чтения*. Многочисленные ученые, исследуя феномен чтения в разных аспектах, выделяют ту или иную его сторону. Но все сходятся в одном: невозможно исследовать процесс чтения, не принимая во внимание активность читателя и контекст чтения. При этом все подчеркивают, что «действия» читателя при чтении носят творческий характер и определяются установкой. Американская исследовательница чтения Л. Розенблат описала две установки, с которыми читатель подходит к тексту: эфферентную и эстетическую, и на этой основе выявила два вида чтения. Эфферентная установка направлена на извлечение из текста информации, эстетическая – на «проживание текста». Абсолютно понятно, что первая установка превалирует при чтении газет и журналов, научной и учебной литературы, она направлена на поиск нужной информации, идей и выводов, которые нужно сохранить, чтобы «использовать» в дальнейшем. Вторая установка превалирует при чтении художественной литературы, она обязательно включает и эмоциональную составляющую. При чтении любого текста наличествуют обе установки, но главенствует только одна.

Если мы с точки зрения установки на чтение проанализируем новую модель детского чтения, то увидим явное преобладание эфферентного чтения, которое распространяется и на чтение художественных произведений. Одна из причин сложившейся

ситуации – особенности нашего школьного образования, в первую очередь литературного. Дело в том, что модель обучения литературе как учебному предмету, которая господствовала в отечественной школе практически на протяжении всего XX в., подразумевала трансляцию предметных знаний от учителя к ученику, поддержанную и закрепленную в традиционном учебнике. Таким образом, такая «позиция» ученика по отношению к изучаемому художественному тексту исключала диалогические отношения с ним: от обучающегося требовалось лишь воспроизведение смысла прочитанного, который он «узнавал» со слов учителя и/или автора учебника. В результате из процесса обучения литературе выпадало главное: создание учеником смысла читаемого текста. Последнее в рамках знаниевой парадигмы образования было принципиально невозможно, потому что «смысл выражает отношение субъекта (в данном случае ученика. – *Е.Р.*) к явлениям объективной действительности» [12: 516]. Никакого выражения собственного отношения к прочитанному от ученика не требовалось – требовалось воспроизведение общепринятой точки зрения на текст. Обучение шло на уровне значений, а не смыслов: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено до нас смысла… Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, т. е. существует только вместе с ним», – эта позиция М.М. Бахтина [5: 22] в процессе обучения игнорировалась. Вследствие такой организации обучения ученику не надо было проживать текст – произведения, включенные в школьную программу (и классика в первую очередь), перешли в разряд так называемого *делового чтения.*

К сказанному можно добавить, что знаниевая парадигма литературного образования неадекватна самой природе чтения. Может быть, поэтому собственно задача обучения чтению как особому виду человеческой деятельности на уроках литературы не ставилась достаточно долго. Она была осознана профессиональным сообществом как актуальная на этапе разработки и создания культуросообразной парадигмы образования.

Существенно раньше в поле зрения исследователей попал феномен чтения как диалога. Он был описан философом В.Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество». Статья, написанная почти полвека назад, в 1961 г., на исходе хрущевской оттепели, по существу предлагала новую методологию обучения

литературе – точнее литературного образования. Рассматривая чтение как акт творчества, который может быть описан триадой АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, В. Асмус прямо указывает: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [2: 62. Далее статья цитируется по указанному изданию].

Из сказанного следует несколько выводов.

Первый. Чтобы читатель освоил, постиг содержание художественного текста, необходимо, чтобы в его воображении возник художественный образ. Без этого вся дальнейшая работа по освоению художественного текста будет бессмысленной.

Второй. Этот художественный образ может быть воссоздан только самим читателем: «навязать» его извне невозможно.

Третий. Если художественный образ воссоздается «по ориентирам», заложенным в тексте, то читатель в первую очередь должен уметь увидеть эти ориентиры (читай: художественные особенности произведения). А это значит, что художественное восприятие невозможно без овладения специфической системой условностей языка искусства. А усвоение этого языка происходит лишь путем формирования в психике художественных ассоциаций, складывающихся на основе опыта постижения художественных произведений.

Четвертый. Постижение идеи (как элемента содержания) должно идти вслед за постижением художественных особенностей, так как именно последние – «ориентиры» для «воспроизведения» содержания.

Пятый. Художественное восприятие – это акт познания, переживания и творчества, причем творчества, во многом сходного с творчеством создателя произведения, но не тождественного ему. Конечным «результатом» акта чтения становится постижение той идеальной модели действительности, которую создал автор произведения. Однако авторская модель действительности не адекватна читательской, поэтому читатель в той или иной степени выражает свое отношение к прочитанному. Воплощением этого отношения в разных знаковых системах становится личностная интерпретация. Безусловно, интерпретация создается не только в процессе чтения, но и анализа, направленного на корректировку и углубление восприятия: «Эстетический анализ должен быть направлен не на произведение в его чувственной и только познанием

упорядоченной данности, а на то, чем является произведение для направленной на него эстетической деятельности художника и созерцателя» [3:17].

Шестой. Каждый читатель воспринимает художественный текст по-своему: глубина интерпретации обусловлена уровнем читательской культуры воспринимающего. Эта культура формируется в процессе чтения, и ее высокий уровень достигается «непрерывной работой восприимчивости и углубляющегося мышления». Однако при этом В.Ф. Асмус совершенно верно указывает: «Предуказание направления этой работы, данное автором в самом произведении, может быть – повторим это – неотразимо повелительным. Но никакая повелительность этих предуказаний не может освободить читателя от работы, которую он должен проделать сам». Если «перевести» это высказывание на сухой язык методической науки, то получится: мы должны изменить сам подход к обучению: не выступать «посредником» в общении читателя и автора, т. е. не передавать ученику знание о тексте, а напрямую включить его в диалог с текстом, тогда только в тексте ученик будет искать ответы на интересующие его вопросы, а сам процесс чтения будет ему чрезвычайно интересен. Таким образом, мотивация на чтение будет не внешней, а внутренней.

Безусловно, эта статья была принципиально новаторской, потому что открывала путь к созданию новой методологии литературного образования.

Поясним высказанную мысль. Дело в том, что современная философия культуры различает два типа информации (информацию об объективном бытии, т. е. знания, и информацию о том, что затрагивает человека личностно, его ценности, интересы, идеалы) и соответствующие им типы языков – монологический и диалогический – и типы реакций. Безусловно, в предмете *литература* оба эти типа информации и языка должны присутствовать, но не должны «подменять» друг друга, потому что «воспитание полноценного читателя не сводится к обучению языку» [53: 709], как настаивают на этом сторонники обучения *чтению как технологии,* когда «главным в научении литературному чтению полагается привитие навыка наблюдательности, бережного подмечания детали: именно в ней, в детали, и самодостаточный предмет любовного осмысления, и возможный ключ к целому» [20]. Безусловно, для нашей цивилизации чтение остается и – будем надеяться – еще надолго останется одной из базовых технологий. Но не надо забывать: чтение художественной литературы носит диалогический характер, который «требует соответствующих усилий не только со

стороны пишущего, но и со стороны читающего, у него должны быть *потребность и способность вступать в диалог с отсутствующим собеседником,* хотя и представленным предметно его инобытием – литературным произведением» [53: 714]. Но формирование этих способностей и потребностей возможно в процессе обучения, выстроенном по принципу субъект-субъектного общения учителя и ученика как равноправных читателей текста. Только в этом случае юный читатель будет воспринимать себя полноправным участником *диалога с* автором-творцом и почувствует себя его своеобразным *«собеседником-сотворцом»* (М. Каган).

Задача уроков литературы – не научить учеников воспроизводить текст как монолог художника, а сделать так, чтобы «посредством» текста юные читатели вступили в диалог с творцом. Действительно, ученик будет заинтересованно читать текст или обсуждать его только в том случае, если увидит, что в художественном произведении автор поднял вопросы, волнующие его, ученика, лично. Это с одной стороны. А с другой, читая текст, он формирует свое мировоззрение, ценностную сферу личности. Ведь общение с искусством, которое современная методика привычно описывает триадой *автор – образ – читатель,* происходит, с одной стороны, в границах жизненного мира ученика, с другой – в границах жизненного мира автора. Сложность работы, которую предстоит выполнить ученику, во многом определяется тем, что ему надо сформировать и выразить свое отношение к отношению, ведь искусство («образ мира, в слове явленный») – … всегда отношение.

К сказанному остается добавить, что современная философия культуры считает: сфера художественной деятельности человека[6] располагается на трех уровнях:

• первый – уровень первичного творчества, т. е. собственно создания художественного произведения, сфера деятельности автора-творца;

• второй – уровень опредмечивающего сотворчества, т. е. «материализация» художественного произведения в ином художественном языке, сфера деятельности актера, чтеца, исполнителя музыкального произведения, художника-иллюстратора;

• третий – уровень восприятия, уровень сотворческого «не-материализованного» диалога автора и воспринимающего.

«Чтение не только лежит на этом уровне, – пишет философ М.С. Каган, – но и отличается от других форм художественного восприятия своей *прямой связью с художественным первотворчеством,* так как чтению приходится брать на себя

функции, которые в других искусствах выполняют посредники между драматургом и зрителем, композитором и слушателем – функции *интерпретации замысла сочинителя и воплощения его образов в своем сознании»* [53: 717]. Таким образом, правильно организованный процесс обучения чтению в первую очередь должен быть направлен на развитие творческого воображения, а воображение «прежде всего *жизнедеятельностно»* (С. Кольридж).

Подчеркнем еще раз: деятельность учителя по развитию навыков воссоздающего и творческого воображения учеников будет успешной тогда и только тогда, когда школа изменит «свое отношение к искусству, в частности к литературе, покончив с подменой ее преподавания преподаванием вульгаризованного литературоведения, т. е. науки о литературе, природа которой, как и всякой науки, существенно отлична от природы искусства слова… (преподавание литературы. – *Е.Р.*) должно иметь главной своей целью формирование способности учеников к диалогическому сотворчеству в полноценном художественном восприятии» [53: 716]. Ведь категория *смысла* принадлежит не тексту, но формируется во взаимодействии «значения» текста и конкретного читательского сознания.

На основании сказанного можно утверждать, что читатель в какой-то степени идет по тому же пути, что писатель («повторяет» процесс творчества на уровне «сотворчества»), таким образом, читатель находится в позиции «соавтора»: *автор (создает) → образ ← (воссоздает и на этой основе воспринимает) читатель.*

Безусловно, восприятие – это деятельность, деятельность творческая, но особого рода, она не тождественна акту создания произведения. Ее можно характеризовать следующим образом:

Во-первых, это «досужая», свободная деятельность непринудительного характера, деятельность, которая имеет свою систему установок: эстетических, развлекательных, утешительных, познавательно-психологических, дидактических, компенсаторных… Более ста лет назад Ги де Мопассан заметил: «В сущности публика состоит из множества групп, которые кричат нам:

– Утешьте меня
– Позабавьте меня
– Дайте мне погрустить
– Растрогайте меня.
– Дайте мне помечтать
– Рассмешите меня
– Заставьте меня содрогнуться
– Заставьте меня плакать
– Заставьте меня размышлять».

Но это установки первичного чтения. Другие установки – уже эстетические – действуют при перечитывании.

Во-вторых, любая деятельность сопровождается эмоциями, эмоции, в свою очередь, являются стимулом деятельности. В художественном восприятии это «задержанная эмоция» (проявление деятельности в процессе художественного восприятия – признак низкого литературного развития, пример – поведение героя рассказа В. Драгунского «Мстители из 2 «А» в кинотеатре при просмотре фильма). Таким образом, художественное восприятие – деятельность духовно-созерцательная.

В-третьих, художественная эмоция деятельность непосредственно не стимулирует: она «буксует», оставляет след в сознании. Этот «след» – устойчивая эмоционально-ценностная реакция на явление жизни и литературы.

В-четвертых, сопережитая эмоция – «моя» и «чужая». Личностный и общезначимый смыслы сливаются, этот процесс обозначен термином «эмпатия»: переживание, вживание, проживание, но в «категории другого» (М. Бахтин).

Роль художественного восприятия в онтогенезе – накопление эстетических эмоций, преобразование их в устойчивые эстетические реакции на явления жизни и искусства.

Если читатель и автор ведут диалог, то произведение – слово в этом диалоге, который протекает в несколько этапов/фаз: *«восприятие до восприятия>>* – *восприятие* – *анализ* – *интерпретация.* Возможно описание процесса и несколько по-иному: *установка* – *восприятие* – *интерпретация-1* – *анализ* – *интерпретация-.2…*

Об установке и восприятии уже было сказано выше, поэтому сразу обратимся к *интерпретации-1*. Это по существу первоначальное «впечатление» читателя о произведении. *Анализ* уточняет, углубляет или опровергает первоначальную интерпретацию. Анализ – это выявление первоначально скрытых (по тем или иным причинам) смыслов, соотнесение их с первоначальным восприятием, построение авторской концепции (видения мира), включение в ее личностный эстетический опыт (отрицательный или положительный). Это корректировка собственного восприятия. *Интерпретация-2* – это системное суждение о художественном произведении как явлении искусства, претендующее на объективную оценку авторской концепции, это объяснение своих эмоций по поводу текста. Она субъективно-объективна: субъективна, потому как личная, объективна – так как она аргументирована значимостью текста в системе культурных (художественных) ценностей и соотнесена с

авторской позицией.

Это идеальная модель, ее реализация достигается тем, что литературное образование направляет литературное развитие ученика, которое осуществляется последовательно в процессе литературного образования.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Вернитесь к определению чтения, которое вы составили в процессе освоения предыдущей лекции. Что вы добавите к нему после изучения этой лекции?

Работаем с текстом

Попробуйте прочитать текст лекции в интерактивном режиме. Для этого, отталкиваясь от названия лекции и ключевых слов, предположите, о чем пойдет речь в тексте. Сформулируйте вопросы, на которые, на ваш взгляд, могут быть даны ответы в лекции. Читая текст, ищите в нем ответы на поставленные вопросы.

Рефлексия

Оцените свой прогноз: на все ли вопросы, поставленные вами, были получены ответы? Знаете ли вы источники, к каким можно обратиться, в поисках ответов на те вопросы, которые не были освещены в лекции?

Внимательно перечитайте лекции 5 и 6 и составьте список литературы по проблемам чтения, который вы планируете освоить в течение этого учебного года. Какое исследование (статья, монография) в этом списке будет стоять первым, а какое последним? Почему?

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Прочитайте статью А. П. Скафтымова «К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы» [113: 21–40]. Выделите в ней положения, которые, на ваш взгляд, могут быть добавлены в текст лекции (как иллюстрация какого-то положения или в качестве основного тезиса и т. д.).

2. Прокомментируйте слова В. Набокова «Мы все имеем разные склонности: кто научные, кто художественные. Чтобы быть

хорошим читателем, на мой взгляд, надо иметь (или развить в себе) и то и другое. Одно лишь эмоциональное восприятие может сделать нас слишком субъективными, тогда как холодность разумного суждения будет излишне сдерживать чувства. Но если ваш предполагаемый читатель вовсе лишен горения и терпения – горения художника и терпения ученого, – он вряд ли сможет испытать удовольствие от произведения искусства».

3. Известный сценарист, драматург и эссеист Жан-Клод Карьер так определил цель чтения: «Цель не в том, чтобы <…> прочесть во что бы то ни стало, а в том, чтобы знать, что с этим делать и как извлечь из этого пищу для размышлений, которой бы хватило надолго». Как эти слова проясняют диалогический характер чтения?

4. Какие характеристики/свойства читателя выделяют исследователи? «Настоящий Читатель – это человек, умеющий понимать текст, открытый его эмоциональному воздействию; способный проявить собственную нравственную позицию при восприятии читаемого; свободно владеющий устной и письменной речью, – пишут современные методисты. – Читателем с большой буквы мы называем человека, для которого чтение является потребностью, формой духовной жизни и средством созидания самого себя как личности» (Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А., Шаповал С.А.).

Читаем дополнительно

1. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968. – С. 55–68.

2. Венедиктова Т. Актуальная метафорика чтения // Новое литературное обозрение. – 2007. – № 87. Или: [Электронный ресурс] URL: htth: // magazines.russ.ru /nlo/2007/87 ve47.html

3. Гессе Г. Магия книги. – СПб.; М., 2010.

4. Каган М.С. Чтение как феномен культуры // Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007. – С. 705–718.

5. Карьер Ж.-К, Умберто Э. Не надейтесь избавиться от книг. – СПб., 2010.

6. Набоков В.В. О хороших читателях и хороших писателях (любое издание).

7. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. – СПб., 2002.

8. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». – СПб., 2002.

Лекция 7
Обучение пониманию художественного текста как задача литературного образования. Понимание и смысл

Чтение, направленное на постижение смысла, характеризуется как культурный акт тем, что оно есть акт понимания.

Г. О. Винокур

Понимать – значит вкладывать свой смысл.

А.Г. Горнфельд

Понимание всегда чревато ответом.

М.М. Бахтин

Ключевые слова:
понимание, смысл, этапы понимания, выход в жизнь, смысловой фон учебной деятельности, восприятие как акт познания, переживания и творчества, ценность и понимание, типы понимания, диалогичность понимания, интерпретация

В современном российском образовании очень активно идет процесс смены образовательной парадигмы со знаниецентрической на культуросообразную, а это значит, что приоритеты в предметном обучении определяются по-другому: ценностная парадигма в содержании образования должна превалировать над парадигмой прикладной логики соответствующей науки. Иными словами, *выход в жизнь* должен превалировать над *выходом в науку. Выход в жизнь* и есть отправная точка культуросообразной парадигмы образования, и его «результатом» становится создание учеником образа мира и себя в этом мире: «Образ мира у ребенка – это не абстрактное,

холодное знание о нем. Это знания ДЛЯ МЕНЯ: это МОИ знания. Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир, ЧАСТЬЮ которого я являюсь и который так или иначе ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ… Культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать», – пишет известный психолог и лингвист А.А. Леонтьев [70: 349, 35].

Сам переход на новую парадигму образования заставляет нас отказаться от утопического положения, которое достаточно долго формулировалось следующим образом: *чем ученик больше знает, тем он «лучше», тем легче происходит процесс его социализации.* Утопичность этого положения уже осознана современной философией образования и современной психологией. Дело, что называется, за частнопредметными методиками.

Действительно, достаточно долго в методике и практике преподавания господствовало (и – увы! – продолжает господствовать) мнение о том, что, давая ученикам знания о тексте (биографические, историко– и теоретико-литературные или историко-культурные), мы тем самым обеспечиваем его понимание. Данное заблуждение зафиксировано даже в действующем Стандарте, где прямо сказано: «В результате изучения литературы ученик должен *знать/понимать* (выделено нами. – *Е.Р.):* образную природу словесного искусства, содержание изученных литературных произведений, основные факты жизни и творческого пути (писателя *имярек. – Е.Р.),* изученные теоретико-литературные понятия» [10: 26]. Таким образом, *знание* приравнено к *пониманию.*

Получается, например, что *если* ученик *знает,* что такое композиция художественного произведения, *то* он *понимает* композицию любого художественного текста. Думается, что доказывать утопичность данного убеждения излишне, хотя далеко не излишне напомнить: знание текста в практике школьного изучения литературы трактуется как его репродуктивное запоминание и воспроизведение каких-либо сведений о тексте. Понимание же, по Выготскому, есть смыслообразующий механизм «интериоризации», т. е. «формирования внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности» [103: 147]. Понимание – это категория, которой активно оперирует современная психология, психолингвистика, рецептивная эстетика, герменевтика. А это значит, что без обращения к достижениям этих наук невозможно грамотно выстроить процесс обучения литературе.

Безусловно, основы изучения психологии чтения были заложены работами Л.С. Выготского по проблемам соотношения

языка, речи и мышления, мысли и слова. Разрабатывая на этой основе теорию чтения как смыслового процесса, отечественный психолог А.А. Леонтьев пришел к выводу, что, во-первых, «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления», во-вторых, *«мы понимаем не текст, а мир, стоящий за текстом»* и, в-третьих, «восприятие и понимание текста является ориентировочным звеном некоторой другой деятельности» [70: 248–251]. Из сказанного можно сделать несколько выводов, важных для обучения пониманию текста.

Первый. Понимание художественного текста происходит в процессе его восприятия, трактуемом как акт познания, переживания и творчества (об этом мы подробно говорили на предыдущей лекции). Обучение восприятию возможно только в процессе самого восприятия, когда читатель ведет непосредственный диалог с художественным текстом, который описывается известным правилом: автор создает образ, а читатель его воссоздает. Подчеркнем еще раз: деятельность читателя носит творческий характер – в своем воображении он должен воссоздать образ (картину мира), созданный художником. Это станет возможным только тогда, когда ученик осознает особую роль слова в художественном тексте. Условие этого – понимание значения слова. Читатель, и это отмечается в многочисленных исследованиях, приходит к воссозданию словесных образов через осмысление значений соответствующих языковых единиц.

Второй. Понимание текста – процесс, протекающий в несколько этапов. Впервые в методике на это указал Н.А. Рубакин, вслед за А.А. Потебней утверждая, что «примат содержания… должен уступить место примату читателя» [106: 91], и описал несколько ступеней понимания: понимание слова, понимание фразы и понимание текста. Сказанное Н.А. Рубакиным в 20-е годы прошлого столетия нашло свое подтверждение в современных нейропсихологических исследованиях (впервые на это указала С.А. Шаповал [см. подробнее: 130]). С позиций нейропсихологии первым и абсолютно необходимым этапом понимания любого текста является понимание значений отдельных слов – элементарных частиц текста, т. к. слово в контексте актуализирует одно из своих значений и/или приобретает новые оттенки значения. Вторым этапом понимания является усвоение значения целых предложений, образующих высказывание, которое в первую очередь состоит в умении понять грамматическую конструкцию фразы. На третьем этапе понимания происходит переход от понимания значения отдельных предложений к пониманию целого текста; от внешней

стороны текста к общему смыслу и к тому «подтексту», который стоит за ним. Успешность данного этапа понимания зависит от правильного прохождения двух предыдущих.

Исследования же философов и психологов выявили, что понимание текста (а применительно к урокам литературы мы говорим именно о нем) прежде всего связано с осмыслением «ведущей мысли» (И.А. Зимняя), «коммуникативного намерения автора» (Г.П. Щедровицкий и др.), элементов информативности, предусматривающих «ту информацию, которая связана со смысловым восприятием текста» (Т.М. Дризе). Таким образом, можно сказать, что понимание возможно только в том случае, если отправитель (автор) и реципиент (читатель) ориентируются на единую систему условий коммуникации. Такая ориентация может состояться, если реципиент обладает соответствующими знаниями.

Г.И. Богин [10], разрабатывая проблемы типологии понимания текста и исходя из того, что в основе понимания лежит деятельность, выделил три типа понимания:

• семантизирующее, направленное на декодирование прямых значений языковых единиц (это понимание значения слова по контекстуальным ключам на основе сочетаемости);

• когнитивное, связанное с декодированием культурных смыслов (это знание о смысле чего-либо, замена ситуации текста объективно-реальностной, способность превращаться в знание через образование понятий – от конкретного к абстрактному и наоборот);

• распредмечивающее понимание, направленное на смыслы, в тексте не выраженные (переживание смыслов).

К сказанному остается добавить: во-первых, обращение к проблемам когнитивной лингвистики позволит при обучении по-иному определить механизм перехода информации в знание: «знание возникает из понимания» (Богин) и «…граница между знанием и информацией пролегает по линии смысла, представляющего собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл)» [39: 329]; во-вторых, понимание смысла художественного текста происходит только за счет взаимодействия всех трех типов понимания.

Третий. Обучение пониманию текста может идти только на уровне *смыслов,* а *не значений.* «Смыслами, – вновь вспомним Бахтина, – я называю *ответы* на вопросы. ТО, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено смысла… Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, т. е. существует только вместе с нами» [5: 350]. Это значит, что важнейшими

свойствами процесса понимания являются смысловая поливариантность и диалогичность, возникающие вследствие диалога автора и читателя: «Увидеть и понять автора произведения – это значит увидеть и понять *другое, чужое сознание* и его *мир,* то есть *другой субъект*… При *объяснении* только *одно* сознание, один субъект; при *понимании – два* сознания, два субъекта. К объекту не может быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов… Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [4:132].

Четвертый. В процессе понимания литературного произведения происходит и освоение духовных ценностей, т. к. «ценность и понимание составляют как бы две крайние точки, между которыми простирается поле интерпретаций. <…> Цель понимания в первую очередь направлена на смысл текста, для ее реализации требуется открытость интерпретации по отношению к традиции… Понимание не является репродуктивной работой, оно решает продуктивные задачи, обусловленные ее обращенностью за пределы субъективных смысловых установок создателя текста. Понять текст – значит понять его как слово, которым с нами говорит традиция. При этом происходит сплав, синтез горизонтов интерпретатора и прошлого. Понятия прошлого реконструируются так, что они одновременно содержат и наши собственные понятия. Понимание – это создание более высокой общности, преодолевающей как собственную, так и чужую исключительность» [127: 319–320]. Таким образом, в процессе работы над пониманием текста воспитывается ценностное сознание, формирование которого возможно только в диалоге. «Монологические знаковые системы оказываются неэффективными при попытке передать мои ценности другим людям – данными средствами можно только рассказать о них, можно информировать о том, каковы мои ценностные ориентации, но нельзя сделать так, чтобы другой человек их разделил, чтобы они стали его ценностями», – пишет философ М.С. Каган в своей книге «Философия культуры» [96: 96].

А это значит, что нужно изменить позицию учителя по отношению к учебному предмету и ученику: «Не всегда, но достаточно часто в триаде “ученик, учебный предмет, учитель” последний выступает на стороне учебного предмета… Учитель и предмет противостоят ученику. Значительно полезнее и эффективнее, не говоря уже о человечности, иная позиция. Позиция, при которой учитель объединяется с учеником, и они осуществляют совокупное учебное действие по пониманию предмета (последующее усвоение и запоминание, если оно

понадобится, остается за учеником)» [39: 288]. Если учитель занимает такую позицию, он перестает быть транслятором содержания, а становится организатором совместной работы по освоению этого содержания, вместе с учениками создает общий смысловой фон учебной деятельности. Эта позиция учителя в развивающем и личностно ориентированном обучении. В том случае, если учитель принимает такую позицию, его функция сводится не к тому, чтобы рассказывать ученику о той или иной проблеме и давать ее трактовку, или художественном образе, или поэтике художественного текста в целом, а искать вместе с ним смысл прочитанного: «…если мы подойдем к тексту не как к мертвому грузу учености, а как к чему-то живому, в чем бьется пульс мысли, то тогда чтение текстов имеет смысл», – писал известный философ Мераб Мамардашвили [39: 45].

Вы наверняка заметили, что, обсуждая сугубо методические проблемы, мы все время обращаемся к исследованиям психологов. Думается, это совершенно закономерно: выстроить процесс обучения литературе без осмысления таких категорий, как *понимание и смысл,* разработкой которых долгие годы занималась и занимается отечественная психология, применительно к нашему предмету сегодня невозможно.

Современная психология дает категории *понимания* следующее толкование: «1. Способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. 2. Когнитивный процесс постижения содержания смысла. 3. Продукт процесса понимания – само толкование чего-нибудь (текста, произведения и т. д.). 4. Понимание как одна из целей процесса познания и обучения» [12: 395]. Методика обучения литературе, принимая первое и второе значения понимания, что называется, «по умолчанию», сосредоточивает свое внимание на понимании как толковании художественного текста и только подходит к осмыслению понимания как цели обучения предмету. А последнее в современной образовательной ситуации наиболее значимо. Во-первых, потому – подчеркнем еще раз, – что позволяет избавиться от утопической мысли: знание художественного текста равно пониманию его. И дело здесь не только в том, что зачастую мы лукавим: историко– и теоретико-литературные знания о тексте выдаем за знание текста (и наверное, в этом мы не виноваты, потому что еще никто не определил, что такое знание текста), а в том, что знание, так сказать, «монологично», оно готово к «трансляции», потому что является продуктом, а не процессом. Понимание же процессуально по сути своей, оно «всегда в чем-то сродни творчеству, оно индивидуально (потому что есть способность

личности. – *Е.Р.*), плюрально, поливариантно» [15: 239]. А это значит, что понимание по сути своей диалогично: «любое» понимание текста есть реплика в диалоге о нем, реплика, которую нельзя воспроизвести иначе как дословно. Применительно к обучению литературе следует признать тот факт, что получение знаний о тексте неадекватно пониманию его. Безусловно, в какой-то степени понять – значит обрести знание, соединить прежде не известное с уже известным, но при этом необходимо помнить, что «понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики. Когнитивная функция понимания именно и заключается в том, чтобы обрести определенное знание о действительности и применить его; в результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности» [15: 24]. Таким образом, понимание есть средство усвоения знаний. Но оно становится таковым, если знания не становятся целью изучения литературы, а тем более целью литературного образования. Их статус в нашем предмете несколько иной: они могут быть своеобразными «датчиками», по которым можно сверить правильность выбранного направления работы и оценить эффективность её этапов.

Еще раз подчеркнем: отождествление же знаний о тексте с его пониманием по сути губительно для литературного образования: оно создает у ученика иллюзию полного понимания, переводит текст в разряд «изученных», «пройденных», а значит, для перечитывания необязательных: кому придет в голову решать уже решенную задачу? Известный отечественный психолог, академик В.П. Зинченко так пишет об этом: «…между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а, точнее, понимания того, что текст – это приглашение, вызов» [39: 279]. Непонимание, как это ни парадоксально, продуктивно, потому что ведет за собой поиск смыслов.

К тому же, читая текст, ученик проделывает и еще одну душевнополезную работу: он формирует свое сознание. «Сознание строится, формируется, – писал А.Н. Леонтьев, – в результате решения двух задач: 1. Задачи познания реальности (что сие есть?); 2. Задачи на смысл, на открытие смысла (что сие есть для меня?)». Последняя задача, т. е. «задача на смысл», есть

труднейшая задача. В общем виде это «задача на жизнь».

Эту задачу «на смысл» ученик решает в особом пространстве: ведь общение с художественным текстом происходит и в рамках культуры, которая является своеобразным полем культурных смыслов и естественным образом воздействует на его жизненный мир. А столкновение смыслов, «своего» и «чужого», по мысли современных психологов, является одним из механизмов смыслопорождения. Осознание же юным читателем того факта, что, создавая художественное произведение, свой образ мира, автор также решал своеобразную задачу на смысл, может облегчить диалог. «Ведь смысл принадлежит не предмету, а деятельности», – написал А.Н. Леонтьев. Но для того чтобы диалог состоялся, писатель и читатель должны говорить на одном языке, языке, которому школьника надо учить на уроках литературы, учить постигать разницу между миром художественного текста и миром реальным, искусством и жизнью, учить видеть «искусственность» литературы, художественную условность. В процессе так организованного обучения, осваивая язык искусства, ученик воссоздает авторскую модель мира, воплощенную в художественном образе. Именно воссоздает, а не усваивает: ведь в отличие от идеи образ мира усвоить нельзя. Художественный текст дает возможность взглянуть на мир глазами *другого,* дает прохождение непройденных дорог, дает «… возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт… действительной жизни, изнутри приобщиться к иной жизни ради нее самой, ради ее жизненной значительности» [5: 72]. Так совершается *выход в жизнь.* В процессе таким образом организованного общения с художественным текстом ученик соотносит «образ мира, в слове явленный», со своим образом мира и выражает к нему свое *отношение,* т. е. создает на основе анализа свою интерпретацию прочитанного, осмысляемую как личностно-значимую ценность. А именно ценность и выполняет роль связующего звена между культурой и личностью.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Пополните свой глоссарий. Обратившись к философскому или психологическому словарю, дайте толкование следующим терминам: *понимание, смысл, значение.*

Работаем с текстом

1. Один из современных методистов-русистов, проанализировав большой массив выпускных работ ЕГЭ по русскому языку (часть С, в которой ученикам предлагается определить тему, проблему текста, авторскую позицию и выразить к ней свое отношение), выделил три типа понимания учащимися текста [см. подробно: 92]: «Первый тип может быть назван “пониманием” только условно, поскольку реальная процедура восприятия замещается процедурой “узнавания” (*ложного* узнавания) по значимым для учащихся сигналам. <…> Второй тип – понимание текста ограничивается пониманием на уровне темы (о чем?) при ложном понимании содержания текста. <…> Третий тип – понимание текстов с малознакомой проблематикой при отсутствующей модели *проблема – позиция* или при полном совпадении авторской модели с моделью, имеющейся у выпускника». Подумайте, нужно ли вставлять этот материал в текст лекции. Если да, то определите его место, если нет, то объясните почему.

2. Прочитав текст лекции, составьте *синквейн.* Синквейн – это пятистрочник, с помощью которого формируется понятие и расширяется словарный запас, кратко излагается содержание текста и высказывается отношение к нему. Синквейн можно составить, заполнив следующую таблицу:

Слово (существительное)	*понимание*
Два слова-характеристики (прилагательные, причастия)	
Три слова-действия (глаголы, отглагольные существительные)	
Четыре слова, выражающие отношение к предмету (может быть предложение, афоризм)	
Одно слово-синоним, выражающее отношение к предмету	

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. «…сегодняшняя школа учит в основном технике чтения, но оказалась неспособной учить собственно чтению, смысловому восприятию, адекватному пониманию содержательной стороны целостного текста», – пишет А.А. Леонтьев. Какие пути преодоления сложившейся ситуации вы видите?

2. «При традиционном подходе к пониманию текста зачастую, по мнению профессора МГОУ Е.С. Антоновой, происходит следующее: “Читатель *хочет понять* автора, а ему предлагают *понять понявшего,* то есть понять того, кто уже понял (по-своему) текст автора…” <…> При традиционном подходе понимание рассматривается как понимание объяснения», – пишет исследователь О.О. Есафьева. Чем, по мысли ученого, ущербен традиционный подход к пониманию текста?

3. Как вы понимаете слова А.А. Леонтьева: «Приемы обучения чтению должны быть в минимальной степени репродуктивными. Средняя и высшая школа должна обучать думать над текстом, понимать текст, а не воспринимать его»?

4. Какую роль в понимании текста играют знания?

5. Объясняя причины непонимания текста, методист Т.В. Обласова пишет: «Очевидно, что у учащихся отсутствует понимание текста как продукта *чужой* речевой деятельности, воплощающего представление о мире другого субъекта». Как вы думаете, какое «качество»/свойство понимания оказалось несформированным в процессе обучения?

Рефлексия

Назовите стратегии чтения текста, направленные на его понимание, которыми вы владеете. Какие из них вы узнали в процессе освоения этого пособия?

Читаем дополнительно

1. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста: учеб. пособие. – Калинин, 1989.

2. Залевская А.А. Понимание текста. – Калинин, 1988.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

4. Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. – М.: Смысл,

2006.

Лекция 8
Школьный литературный анализ художественного произведения

В гуманитарных науках часто приходится сталкиваться с утверждением, что точная методика работы, определенные правила анализа ограничивают творческие возможности исследователя. Позволительно спросить: неужели знание формул, наличие алгоритмов, по которым решается данная задача, делают математика… менее творчески активным, чем человека, не имеющего представления о формулах?

Формулы не отменяют индивидуального научного творчества, приводят его к экономии, освобождая от необходимости «изобретать велосипед»…

Ю.М. Лотман

Ключевые слова:

разбор, литературоведческий анализ, школьный литературный анализ, специфика школьного анализа, принципы анализа, составные элементы анализа, смысл, единство формы и содержания, восприятие, рефлексия, диалогизм, авторская концепция, контекстуальный анализ, имманентный анализ.

В методике преподавания литературы существуют проблемы, которые при всей их осознанности, привычности и теоретической разработанности остаются спорными и трудно решаемыми для большинства словесников. Одна из них – школьный анализ художественного произведения. Парадоксальность решения этой методической проблемы заключается в самой сути понятия

«анализ», в научной специфике аналитического исследования произведения и в методическом искусстве словесника преломить его в диалоге со школьником. Представленная ситуация конфликтна. Что такое анализ вообще и анализ художественного произведения в частности? Анализ (греч. analysis – разложение, расчленение) – метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь, как он трактуется в Толковом словаре С.И. Ожегова. «Анализ художественного произведения – изучение частей и элементов произведения, а также связей между ними» [74: 31]. Как видно из определения, с одной стороны, это строго научная процедура работы с текстом, в какой-то степени нарушающая целостность его восприятия и опирающаяся на конкретные литературоведческие знания. А знания, как известно, нуждаются в том, чтобы их объясняли. С другой стороны, художественное произведение, как и любое произведение искусства, воздействует на читателя эмоционально – удивляет, радует, потрясает, одним словом, волнует. Объяснение и волнение – разные вещи, лежащие в разных плоскостях, трудно сочетаемые, а нередко и исключающие друг друга. Конфликт рационального и чувственного еще более обостряется в процессе школьного изучения литературы. Это порождает в среде ученых-методистов и словесников дискуссии и споры о целесообразности анализа художественного произведения в школе. Так, например, в июне 1960 г. на Всероссийском съезде учителей А.Т. Твардовский, подчеркивая важность первого восприятия художественного произведения через выразительное чтение, назвал часы, отведенные на преподавание литературы, «часами воодушевления, эмоционального подъема и нравственного прозрения». Школьники на таких уроках должны не анализировать текст *«с* карандашом в руках», а «отдаваться процессу чтения как процессу радостного общения с книгой». Точку зрения писателя поддержала тогда довольно большая группа критиков и учителей-словесников, видевших в анализе произведения его формальное, рассудочное, шаблонное и скучное изучение. Дискуссия «Читать или анализировать художественное произведение на уроке литературы?» затянулась на десятилетия. В марте 1980 г. на страницах «Литературной газеты» в защиту анализа выступил писатель Ю. Нагибин, в статье «Надо учить читать!» утверждавший, что при первоначальном чтении многое ускользает от внимания юных читателей. Научить вдумчивому чтению можно, лишь формируя умение анализировать текст в единстве формы и содержания, умение чувствовать авторскую позицию во всем.

Итак, читать и наслаждаться первичным восприятием или читать и анализировать художественное произведение, углубляя тем самым первичное восприятие? Так ли уж необходим анализ художественного произведения в школе? Не разрушает ли он эмоционального впечатления от прочитанного? Не отлучает ли юного читателя (так мало сегодня читающего) от книги? Каким должен быть анализ произведения в школе и как он может развивать ребенка? В какой мере, при помощи каких способов и приемов, на каком этапе литературного образования можно серьезно и глубоко заниматься анализом произведения на уроке? Эти вопросы не обходит в своей преподавательской деятельности ни один думающий, болеющий за судьбу литературы в школе, рефлектирующий словесник. Будущему преподавателю литературы небезынтересно будет узнать, что эти же вопросы ставились практически с того самого времени, когда методика преподавания литературы еще только начинала оформляться как наука. К слову сказать, ученые-методисты XIX в. не пользовались термином «анализ», однако разбор художественного произведения они считали необходимым, хотя и решали его по-разному. Разность методических концепций по отношению к этой проблеме выражалась в определении направленности, сущности, целей и задач работы с художественным текстом. Так, например, известный ученый первой половины XIX в. Ф.И. Буслаев, основатель филологического направления в методике преподавания литературы, автор книги «О преподавании отечественного языка» (1844), допускал только «строгую филологическую критику», предлагая рассматривать литературные произведения с точки зрения грамматики и истории языка. Например, «История государства Российского» «… анализируется им со стороны существительных, прилагательных и глаголов, со стороны оборотов, заимствованных Карамзиным из летописей» [108: 47]. Критерием отбора текстов для разбора он считал язык произведения, являющийся духовной основой общества. Главной задачей изучения литературы являлся анализ слога писателя, который и должен был «объяснить сам себя». В.Я. Стоюнин и В.И. Водовозов – представители образовательно-воспитательного направления в методике второй половины XIX в. – отводили литературе роль общественно-политического воспитания, поэтому при разборе произведения они считали важным выделение его идейной составляющей. Основными задачами разбора они считали развитие у детей «строгого мышления и осторожного суда» и таких чувств, как гуманность, «стремление к любви и правде». Вот, например, какие вопросы предлагает В.Я. Стоюнин для разбора «Медного всадника» в книге

«Руководство для теоретического изучения литературы» (1872): «Какая связь вступления с содержанием рассказа? Какой вопрос решается во вступлении? С какой целью ведется рассказ о Евгении? В чем заключается сущность первой части? Кто является главным героем? Представителем каких интересов является Петр Великий и Евгений? На какие картины и сцены разделяется вторая часть и как в них разрешается главный вопрос? Справедлива ли основная мысль всего рассказа? Какую оценку можно сделать всему произведению?» [115: 72]. Достаточно беглого взгляда, чтобы увидеть, насколько эти разборы ученого-методиста XIX в. напоминают то содержание анализа произведения, которым занимались словесники и в XX в. Представитель этико-эстетического направления В.П. Острогорский основную задачу литературного образования видел в воспитании у школьников чувства прекрасного и эстетического вкуса, поэтому главный акцент делал на рассмотрении эстетической природы произведения. Считая чтение «самым тонким критиком художественного произведения», Острогорский тем не менее находил необходимым разбор произведения. В книге «Руководство к чтению поэтических сочинений» (по Л. Эккарду), размышляя над тем, «…не разрушит ли… слишком подробное рассмотрение художественных произведений наслаждения, которое должно доставлять их чтение», ученый разделяет мнение известного педагога Л. Эккарда: «…истинная критика не разрушает, а, напротив, обладает собственною творческою силою. Нужно только уметь разобранное сочинение снова представить в одном стройном целом, и только тогда критика введет нас в мир искусства и даст нам почувствовать его сущность. <…> Если знаете основные черты и главные мысли целого, то тем с большим наслаждением будете в состоянии следить за поэтом во всех отдельных красотах произведения, которые сначала ускользают от вас; тогда будет возможно, безмолвно сочувствуя поэту, радоваться, видя, как прекрасно он подготавливает, все последующее; короче, вы будете в силах оценить достоинство поэта в художественном сочетании, сплетении и распутывании нитей» [95: 8–9]. В.П. Острогорский наиболее последовательно решал вопрос о необходимости применения литературоведческих знаний в разборе произведения и считал важной серьезную литературоведческую подготовку учителя.

Методические школы и направления рубежа веков (логико-стилистическое, историко-культурное, психологическое, формальное) продолжали развивать разные подходы к изучению художественного произведения: одни делали акцент на изучении

стиля писателя, другие – на психологии автора-творца и творческого процесса, третьи сосредоточивали внимание на анализе формы произведения как совокупности художественных приемов. Любопытно, что вместо привычного нам термина «анализ» практически во всех работах использовались его эквиваленты: «филологическое чтение», «объяснительное чтение», «воспитательное чтение», «разбор», «критика», «рассмотрение». Методику «разбора» художественного произведения можно представить по перечню тех методов и приемов работы с текстом, которые упоминаются в трудах разных методистов XIX в. и рубежа веков: «работа с планом расположения частей произведения», «объяснение непонятных слов и выражений (статарное чтение)», «установление связей отдельных мыслей и фактов в художественном произведении», «беседа», «метод вопросов», «разбор композиции», «звуковой метод (выразительное чтение, заучивание наизусть)», «сравнение, сопоставление», «сочинение», «пересказ». С точки зрения современных подходов к анализу произведения в школе и его методики эти приемы могут показаться слишком простыми, «школярскими» (Г.Н. Ионин).

Скорее всего, это объясняется тем, что академическое литературоведение в то время только начинало себя осознавать (труды А.Н. Пыпина, Н.С. Тихонравова, А.Н. Веселовского, А.А. Потебни) и «нащупывать» научные методы работы с художественными текстами. Поэтому и методика преподавания литературы в направлении анализа произведения литературоведческой системой не владела. Хотя нельзя не отметить, что основы литературоведческой системы в изучении художественного текста закладывались уже в трудах В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова.

Особо следует остановиться на том вкладе, который внесла в разработку проблемы анализа художественного произведения психологическая школа в методике. Наиболее яркий ее представитель, В.В. Данилов, учитель и методист, разделявший литературоведческие взгляды А.А. Потебни, считал литературу не отражением жизни и истории, а искусством слова, продуктом психологии автора-творца. Поэтому и постигать ее возможно только с помощью образного мышления. Именно в концепции этой школы был сделан важный шаг к рассмотрению поэтики художественного текста: постижение законов художественной формы, установление ассоциативных связей в художественном тексте, приобщение к образной природе художественного слова и т. д.

Несомненный интерес для современного словесника представляют аналитические исследования формальной школы

(Б. Томашевский, В. Жирмунский, Б. Эйхенбаум, Ю. Тынянов, Р. Якобсон и др.), методологическим принципом которой был принцип эстетический – особое внимание к форме художественного произведения и рассмотрение произведения в совокупности его художественных приемов. И как бы впоследствии ни упрекали формалистов за односторонний анализ формы в ущерб содержанию, их труды и сейчас несут немало открытий в области анализа поэтики художественного произведения. Так, например, сам стиль изложения материала в учебнике по истории русской литературы В.М. Фишера (единственного представителя формальной школы в методике) способен и сегодня вызвать литературоведческую и методическую рефлексию: «“Литература – отражение жизни”… На этом трюизме построено у нас преподавание литературы. <….> Онегин – лишний человек, Татьяна – идеал русской женщины, Ленский – тип романтика – вот все, на чем вертится разбор этого произведения. <…> В результате студент, прошедший курс средней школы, не способен разобраться в критических отзывах о писателе… Он беспомощен в литературных вопросах. Спросите его, в чем особенность композиции этого романа? Какое значение имеют лирические отступления? Какими изобразительными средствами пользуется здесь поэт? Каков его язык и стих? Все это находится вне изучения…». И дальше: «Когда мы изучаем ученого, философа, политика – нам важно знать, что он сказал. Когда мы изучаем писателя, поэта – нам важно знать, как он сказал. В этом центр тяжести. Современный вопрос методики литературы состоит в том, чтобы ее изучение повернуть от “что” – к “как”» [122: 12].

Таким образом, в начале XX в. литературоведение уже было достаточно сильно приобретенными и сложившимися опытами анализа художественного произведения, и методисты активно брали их на вооружение. При этом нельзя обойти вниманием тот факт, что уже тогда заявили о себе те, кто выступал против анализа художественного произведения на уроке. Ю.И. Айхенвальд и М.О. Гершензон (они называли себя интуитивистами) считали, что разбор произведения губит «живую мысль», мертвит «живое слово». В книге «Похвала праздности» Ю.И. Айхенвальд пишет: «Войдут в комнату остовы и скелеты, проникнут схемы и планы, но красота, т. е. душа искусства, испарится безнадежно. Из души в душу идет литература, здесь происходит игра на очень деликатных струнах, и слишком груб инструмент обучения… Нужен бы для этого не педагог, а поэт» [1: 102–109]. Гершензон называл художественное произведение «тайной», «загадочной картинкой», которую можно понять и

постичь только при помощи интуиции и озарения. «Основная задача заключается, как сказано, в целостном и непосредственном восприятии учеником художественного произведения, в возможно страстном и глубоком прочтении его, и ни в чем другом решительно» [26: 41]. Такое противопоставление методических позиций по отношению к анализу произведения на уроке в первые десятилетия XX в. можно считать началом тех дискуссий о школьном анализе, о которых мы уже упоминали выше.

По-настоящему серьезный и глубокий подход к анализу художественного произведения разработала в своих трудах М.А. Рыбникова. Ей удалось преодолеть крайности историко-культурного (поверхностного увязывания произведения с эпохой и творческим путем писателя) и формалистического (с его приоритетом формы) подходов и найти тот баланс исторического, этического и эстетического, который и необходим в школьном изучении художественного произведения. Будучи не только талантливым методистом, но и прекрасным литературоведом, тонко чувствующим слово, М.А. Рыбникова видела задачу начального курса литературы именно в осмыслении и изучении отдельного произведения, «в неразрывной связи идеи и формы его». «Анализ его раскрывает нам тему, идею, построение и размещение образов в произведении и его язык – все вместе, как органическое целое» [109: 16–17]. Таким образом, еще в 30-е годы XX в. М.А. Рыбниковой был поставлен вопрос о целостном подходе к анализу художественного произведения в школе. Для словесника актуальными являются ее размышления об избирательности анализа: «Можно вести работу над целым, а можно над частью. <…> Нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины. Нужно уметь выбирать отдельные сцены из больших произведений и над ними работать обстоятельно, ставя себе целью научить на этом избранном материале искусству чтения, умению мыслить, владеть словом» [34: 8]

Вслед за М.А. Рыбниковой ученый-методист, профессор В.В. Голубков углубляет принцип избирательности анализа произведения, утверждая, что анализ того или иного произведения определяется особенностями его содержания, жанра и теми задачами изучения, которые ставит перед собой преподаватель. Поэтому нельзя говорить о какой-то универсальной схеме или «общем плане изучения», обязательных для любого текста. В то же время словесник должен ясно представлять себе, какие составные элементы анализа возможны для того, чтобы уметь отобрать из них то, что окажется уместным для данного случая.

В.В. Голубков выделил эти составные элементы, предложив тем самым определенную систему школьного анализа:

1. Характеристика эпохи создания произведения.
2. Определение темы.
3. Анализ системы образов и идеи.
4. Какими художественными средствами выражается содержание произведения.
5. Художественное значение произведения.

Ученый-методист призывал к преодолению схематизма и шаблона в анализе произведения, к усилению внимания к ученику-читателю и к его психологии. Все аналитические приемы, которые он предлагает, развивают и углубляют «эстетическое восприятие», «образное мышление», «интерес и активность ребенка»: выразительное чтение, инсценирование, чтение по ролям, сопоставление литературного произведения с картиной, комментированное чтение, доклады учащихся, письменные работы, сочинения.

В трудах М.А. Рыбниковой и В.В. Голубкова проблема анализа художественного произведения в школе была поставлена на научную основу: введено в школьную практику понятие «анализ» произведения, сформулированы основные проблемы анализа, научно обоснованны некоторые принципы анализа, названы отдельные виды анализа (композиционный, текстовой), выделены составные элементы анализа, описаны и проверены на практике приемы анализа текста.

Столь краткий экскурс в историю данного вопроса, возможно, поможет современному словеснику яснее представить себе, что было уже сделано в его решении задолго до сегодняшнего дня и на что стоит или не стоит опираться в своих поисках и открытиях. Практически на протяжении всего дальнейшего развития методической мысли в течение последующих десятилетий XX в. все перечисленные аспекты в решении проблемы школьного анализа дополнялись, менялись, обогащались и совершенствовались в соответствии с потребностями школы и развитием науки о литературе. В целом ряде работ ученых-методистов XX в. ставились и решались такие проблемы, как специфика школьного анализа произведения, взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения, ведущие принципы школьного литературного анализа, виды, пути и приемы школьного анализа и др. Однако столь богатый опыт в разработке этой проблемы не освобождает словесника от методической и научной рефлексии: «Опыт анализа, накопленный и осознанный методикой как наукой, зовет учителя не к повторению, а к преображению, видоизменению задач и

форм литературного разбора. Прямое перенесение в новые условия чужого опыта, сколь бы блистательным он ни был, лишает анализ действенности, приводит к равнодушию учеников» [14: 7].

Современное решение проблемы школьного анализа художественного произведения связано сегодня с целым рядом вопросов: с местом классики в читательской судьбе современного школьника, с особенностями социокультурной ситуации и ее влиянием на процесс восприятия, чтения и понимания художественных произведений юными читателями, с обширным кругом научных проблем, решаемых современным литературоведением, с глубоким обновлением его научного языка, а значит, и методологии, что не может не влиять на изучение произведения в школе.

Книга дана читателю не как вещь, материальный предмет, а как его, читателя, проекция на содержание книги. Отсюда – плюрализм пониманий, который связан с тем, что «мир текста» пополняется «миром читателя», его личностными смыслами. Каждый читатель волен строить свои схемы понимания текста, по-своему выходить к его идеям и проблемам. В этом состоит его свобода. Но субъективность не универсальна. Чаще всего автор сознательно создает ситуацию, программирующую содержательность путем проектирования установки воспринимающего. Важно только услышать, увидеть и понять это. Поэтому плюрализму духа нужна культура чувств и культура понимания, которая заключается в том, чтобы способ переживания каждого встречаемого смысла был адекватен автору произведения. Анализ, по словам Ю.М. Лотмана, есть «не перечень тех или иных элементов», а «выявление системы функций» [77: 136]; «…это всегда вычленение не строительного материала, а конструирование частей целого как «сложно построенного смысла в их связях и отношениях» [78: 88]. Это не средство объяснения, а средство постижения смысла; это попытка не просто услышать, но и понять другой голос, понять его адекватно. Если понимание текста – это постижение его смысла (со-мысли), то **цель школьного анализа** – помочь учащимся достигнуть ситуации со-мышления. В процессе анализа юному читателю должно открыться уже другое: смысл образов, в которых представлен мир чувств, мыслей и переживаний автора, человека определенного «строя» мыслей и «строя» души, который через века приглашает к размышлениям о Мире и Бытии, о вечном.

Будем откровенны: работа с классическими текстами трудна, т. к. она предполагает восстановление тех мыслей, из-за которых они когда-то создавались (в другое время, в другую эпоху),

оживление тех состояний души, которые находятся как бы за текстом и должны возникать в людях посредством этого текста. Сегодня временной и исторический конфликт между намерениями автора и читательскими впечатлениями углубляется. Это и понятно: большая часть произведений русской и зарубежной классики, составляющих программы по литературе, относится к XIX в., и историческая отдаленность произведения в определенных случаях притупляет и даже останавливает работу читательской мысли и воображения. По словам В.Г. Маранцмана, «время меняет не только эмоциональную оценку читателя, но и существенную для школьника проблематику литературного произведения» [81: 25]. На судьбу школьного литературного анализа влияют также и распространившиеся в последние десятилетия концепции чтения (Фиш, Рорти, Барт и др.), согласно которым читатель ничего определенного о произведении сказать не может. Любая читательская точка зрения – это «возвышающий душу обман». У читателя нет доступа к текстуальной сущности, и «вклад текста никак не отличается от вклада читателя; последний поставляет все» [134: 2]. Личностные смыслы читателя превалируют над художественными, и текст «…всего лишь дает толчок, позволяющий более или менее прочно убедить себя и других в том, что вы и так уже готовы были о нем сказать» [135: 103]. Подобные методологические установки порождают возможность заведомо ложных и некорректных интерпретаций художественного произведения в старших классах, что вызвано этически и эстетически неразвитой читательской позицией в средних классах. Ограниченность в осуществлении школьного литературного анализа обосновывается еще и тем, что существует разрыв связи литературоведческой науки и школьного изучения художественного произведения, который обозначился в первой половине XX в., а во второй достиг предела, обеднив содержание школьного анализа. Так, например, мифопоэтический подход к анализу текста, интертекстуальность, интермедиальность и другие подходы до сих пор остаются инструментарием литературоведения и материалом литературоведческих исследований, не находя применения в области методики. В то же время эти и другие подходы сегодня могли бы во многом обогатить содержание школьного анализа. Литературоведение необходимо школе (это обосновал еще Г.А. Гуковский) [см. подробнее: 31], оно должно стать развивающей, а не констатирующей основой школьного анализа. В этом аспекте важно определить механизмы взаимосвязи литературоведческого и школьного опыта как на уровне содержания, так и на уровне конкретной методики. Это значит – глубже осмыслить специфику

школьного анализа, принципы его осуществления, объем и глубину, уметь использовать в своей преподавательской деятельности развивающий инструментарий анализа, опирающийся на уже существующий в методике преподавания литературы опыт, а также на современные достижения литературоведения, лингвистики, герменевтики, философии и психологии.

Сегодня словесник должен быть особенно внимателен к психологии современного подростка, особенности которой, во многом сформированные под воздействием современной социокультурной ситуации, влияют на восприятие художественного произведения и создают те трудности, которые мешают анализу классического произведения на уроке. Назовем некоторые из них:

▻ Стереотипия восприятия. Многие произведения русской классики имеют стереотипы чужого восприятия и прочтения произведений, которые нередко подминают под себя живое первичное восприятие ребенка, затуманивают взгляд юного читателя. И он начинает искать в произведении лишь подтверждение уже существующим мыслям и мнениям, а к самому тексту остается глух и слеп. Это влечет за собой стереотипность восприятия. Отсюда неадекватное прочтение, ложная интерпретация, что разрушает художественный мир и «смысловой нерв» произведения.

▻ Конфликт времени. Герои, которые действуют в произведениях прошлых веков, сегодня не подходят под социально желаемые образы. По характеру своих реакций, чувств, ощущений, поступков они стали менее понятными для современного школьника. Так, например, господствующий культ силы не позволяет понять и принять слезы героя, которые считаются проявлением слабости и потому должны презираться.

▻ Ограниченность жизненного и эмоционального опыта юного читателя. Именно этот факт часто не позволяет понять внутренний мир героя, увидеть в произведении личность автора, проникнуться его мироощущением.

▻ Превалирование наглядного типа восприятия (визуализация восприятия). Зрелищность отодвигает Слово на задний план. Что легче: смотреть или читать и думать? Второе, разумеется, труднее. Поэтому картинка в тексте сразу привлечет внимание, а вот слово ускользает от глаз, не притягивает к себе, становится менее интересным и значимым.

▻ Затрудненность понимания или непонимание смысла большого количества слов, встречающихся в произведениях русской классики. Это объективное явление: изменяется мир

вокруг нас – меняется и язык. Еще Д.С. Лихачев несколько лет тому назад говорил о незаслуженно забытых словах и среди них называл такие, как «милосердие», «доброжелательность», «порядочность». Сегодня специалисты утверждают, что мы уже не досчитываемся несколько сотен слов, обозначающих ключевые понятия культурно-исторического сознания нашего этноса и составляющих по сути дела ценностный слой нашего ментального сознания.

▻ Пересемантизация слова. Имеет место и другое понимание смысла слов и выражений, чему способствует иная, приобретенная семантика. Бывает, что смысл, которым читатель располагал до чтения, встретился с иным смыслом слова в произведении. Б.Б. Шкловский назвал это «нарушением читательского автоматизма». В результате возникает совсем другое эмоциональное отношение к слову, и это мешает адекватному восприятию.

▻ Десимволизация восприятия. Современный школьник воспринимает слово терминологически, т. е. стремится найти ему единственно верное толкование. В результате этого любое художественное слово, художественный прием, художественное явление воспринимаются ребенком в порядке понятийного знания. Так, например, символы, превращаясь в знаки, переходят из «ситуации понимания в ситуацию знания». Это существенно сужает восприятие, тормозит развитие художественного сознания и примитивизирует смысл.

▻ Отсутствие «баланса» авторского и читательского («несбалансированность своего и чужого»). Для старшеклассников характерна тенденция к подмене диалога с автором монологом самовыражения, тенденция не задумываться над произведением как таковым, а искать в нем лишь выражение своих личностных смыслов. Стремление быть оригинальным органично присуще молодому человеку. Но как часто «свое мнение» не стыкуется с художественным миром произведения, которое анализируется. Кроме этого юный читатель нередко просто узнает в произведении что-то свое (узнавать легче, чем познавать), и «чужой» авторский контекст втягивается в свой и заменяется им. В результате юный читатель слышит только себя, автор остается неуслышанным.

Учитель в процессе анализа произведения не только учитывает непосредственное восприятие учащимися художественного произведения, но и опирается на него, тонко и искусно направляя мысль учащихся к обоснованным выводам и обобщениям. Сегодня довольно трудно понять, как тот или иной текст классического произведения влияет на ребенка, поэтому

словеснику просто необходимо знать те особенности восприятия современного школьника, которые создают определенные трудности при анализе произведения.

Нередко молодые словесники, отягощенные грузом литературоведческих знаний, владеющие инструментарием литературоведческого анализа, бесспорно эрудированные в области науки о литературе, проводят блистательные уроки с тщательным научным разбором всех художественных достоинств текста, но ученики при этом остаются равнодушными к тому, что пытается столь виртуозно донести до них молодой словесник. Почему?

Школьный анализ художественного произведения – довольно сложное искусство, требующее от учителя не только серьезной литературоведческой подготовки и эрудиции, но и знаний детской психологии и психологии юношеского возраста, меры соотношения литературоведческого и школьного опыта, что, собственно, и определяет специфическую природу школьного анализа. Вопрос о специфике школьного анализа ставился в свое время в целом ряде работ Г.А. Гуковского, Н.Н. Кудряшева, Е.А. Маймина, В.Г. Маранцмана и др. ученых-методистов, которые неоднократно подчеркивали, что литературоведение является научной основой школьного анализа, его фундаментом. Именно литературоведение, «удерживая» школьный анализ от примитивизма и банальности, помогает словеснику открыть учащимся художественный текст как произведение искусства, а не как «кусок жизни». Вместе с тем нельзя отождествлять литературоведческое исследование и тот анализ, который осуществляется в процессе изучения художественного произведения в школе: «…школьный анализ по своим целям, материалу, характеру не может быть упрощенной схемой литературоведческого исследования. Это не перевод, а новообразование, не упрощенная копия, а рождение во многом неповторимого организма» [82: 14–15]. Неповторимость и оригинальность школьного анализа заключается прежде всего в том, что он ориентирован на читателя-школьника, а значит, напрямую связан с особенностями его восприятия и должен учитывать законы художественного мышления. В процессе школьного анализа мы стремимся наиболее естественно погрузить учащихся в произведение, вызвать эмоциональный и духовный контакт с ним, усилить сопереживание, пробудить соразмышление. Отсюда и целый ряд особенностей школьного анализа: опора на жизненный и эмоциональный опыт ребенка данного возраста (то, о чем можно говорить в 9-м классе, нельзя в 5-м); учет возрастных возможностей восприятия и уровня

литературного развития школьников (далеко не все можно сказать о произведении в процессе школьного анализа); опора на непосредственное живое восприятие ребенка; поиск путей эмоционального воздействия на восприятие; воспитательная направленность анализа (выделение тех проблем в произведении, которые важны для нравственного и духовного воспитания ребенка, развития его ценностно-смысловой сферы); развитие читательских качеств и умений школьника (воображение, эмоциональная чуткость и эстетическое отношение к слову и образу, опыт исследовательской и творческой деятельности и др.).

Специфические особенности школьного анализа определяют и его ведущие принципы. В методике преподавания литературы давно оговорены такие принципы школьного литературного анализа, как историзм в рассмотрении литературных явлений, обнаружение единства формы и содержания художественного произведения, концептуальность анализа, его вариативность, соответствие приемов и форм работы природе изучаемого произведения, его родовым и жанровым особенностям, избирательность анализа. Остановимся более подробно на некоторых из них, определяющих наиболее ярко методологию школьного анализа в сегодняшнем контексте. Традиционно, как один из самых важных, выделяется **принцип целостного изучения** художественного произведения. Обоснование принципа целостности в аспекте специфики литературы как учебного предмета включает в себя философский, литературоведческий и психолого-педагогический контексты. С философских позиций целостность как свойство мира, сознания, предметов и явлений концентрированно выявляется в художественном мире произведения как «вселенной в миниатюре». Именно это и побуждает художника, а за ним и читателя «в любом мгновении видеть вечность» (В. Блейк).

Литературоведческий аспект принципа целостности предполагает, что каждый элемент художественного произведения несет на себе «печать единства» (В.И. Тюпа) и в процессе анализа должен рассматриваться как момент проявления смысла художественного целого, его художественной идеи. Читатель-школьник должен осознать, что в пространстве текста, как и в пространстве жизни, «ничто не мелко», нет ничего случайного или неважного; важна любая подробность как часть целого. Этой позицией определяется не только методология, но и технология анализа. Смысл каждой художественной части, детали, подробности принадлежит целому. Трудность для юного читателя заключается и в том, чтобы увидеть это единство, и в

том, чтобы понять взаимоперетекаемость формы и содержания, уловить смысл их взаимоперехода, который и поможет школьнику понять диалектику взаимосвязи правды жизни и правды искусства, разовьет способность воспринимать, чувствовать и понимать образный язык искусства.

Психолого-педагогический аспект принципа целостности школьного анализа связан с единством эмоционального и рационального, сопереживания, переживания и понимания, ума и сердца на всем протяжении изучения художественного произведения. Философы и психологи разных лет отмечали, что для обретения «целостности» в миропонимании важно постижение информации сердцем. Именно «у-сердие», «сердечное понимание» формирует человека, неравнодушного к смысложизненным проблемам. Однако современная наука предпринимает весьма энергичные поиски специального органа восприятия целостности – инстанции, ответственной за синтетический способ отражения внешнего мира. Современные клинические исследования позволили ученым прийти к выводу, что восприятие правым полушарием происходит как схватывание целостного образа, восприятие левым идет путем вычленения отдельных характерных признаков. В связи с этим изоляция того или иного полушария может негативно сказаться на развитии сознания. В таком случае речь должна идти о создании таких условий в процессе анализа, при которых будет возможна совместная, а не попеременная их работа. Всякая односторонность в познании, по мнению Н.О. Лосского, ограничивает доступ к Истине. Сказанное не означает, что данный принцип должен осуществляться исчерпывающе, полностью. «Нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины», – говорила М.А. Рыбникова. Эта мысль в полной мере относится к школьному анализу. Речь идет не о количественном подходе к анализу (рассмотреть все), а о качественном (выделить наиболее значимые аспекты). Это позволяет сформулировать **принцип иерархии значимости тех или иных содержательных и формальных элементов текста.** В этом аспекте необходимо остановиться на основных элементах анализа художественного произведения. Если иметь в виду большинство крупных произведений, изучаемых в старших классах (романы, повести, поэмы, драматические произведения), и учесть весь круг основных вопросов, какие могут быть поставлены при изучении произведения в историко-литературном плане (в каждом отдельном случае неоднородных), то анализ произведения в школе может касаться следующих сторон:

1. Общественно-исторические и социокультурные условия, в

которых создавалось данное произведение, и основные проблемы, нашедшие в нем отражение.

2. Писатель, его концепция жизни и творчества, проявление ее в авторской позиции в тексте.

3. Тема и основная идейная направленность произведения.

4. Главные герои произведения, их характеры и поступки, их место и роль в решении основных проблем. Второстепенные герои, их связь с главными.

5. Композиция произведения. В какой степени ее своеобразие помогает раскрытию характеров и идейной направленности произведения?

6. Жанр произведения и его своеобразие.

7. Язык писателя как средство раскрытия образов и основной идеи произведения. Выразительный и изобразительный мир произведения.

8. Традиции и новаторство писателя. Диалог с другими авторами и произведениями. Интертекстуальные включения в произведение. Сквозные темы, мотивы, образы, повторяющиеся в данном произведении. Новые темы, мотивы, образы.

9. Дальнейшая творческая «биография» произведения. Его претворение в других видах искусства. Значение для своего времени и для последующих поколений.

Разумеется, анализ может существовать в разных качественных и количественных воплощениях. Многое зависит от уровня литературного развития школьников, от возрастных особенностей их восприятия. Сужение «диапазона анализа» в средних классах не должно приводить к неадекватному пониманию произведения. Школьный анализ избирателен, хотя и стремится в старших классах охватить как можно больше аспектов художественного произведения. Предметом его становятся не все приемы, не весь смысл. Это означает взгляд на произведение с определенных позиций. Можно по-разному смотреть на текст, но важно уловить такой «говорящий момент», который поможет пережить и понять смысл всего. Еще В.В. Голубков указывал, что различные стороны произведения представляют собой звенья одной цепи и надо в каждом отдельном случае найти то звено, «ухватившись за которое легче всего вытащить всю цепь» [29: 127]. Учитель сам решает, что в данном случае является наиболее существенным в отношении смысла целого и что будет предметом рассмотрения. При этом не упускаем из виду главного – гармонию содержания и формы, что и будет являться свидетельством целостности анализа.

Мысль воспринимающего всегда движется от догадки об общем смысле текста к прояснению смысла его частей,

подтверждающих или опровергающих эту догадку и прибавляющих к частным все новые смыслы. В конце концов наступает то возвращение к целому, которое уточняет анализ и дает новое дополнительное толкование частностям. Таким образом, происходит как бы **«собирание»** (М. Хайдеггер), **«сведение вместе»** (Авг. Блаженный), **связывание.** При этом принимаются во внимание лишь те связи, которые определяются или допускаются самим текстом. Необходимо помнить, что если человек только разделяет на части, разрушает, отделяет, то он не может эффективно развиваться. Напротив, собирая части в целое, он тем самым познает новое, при этом развиваясь сам. В этом и заключается развивающий потенциал принципа «собирания». «Анализ изучаемого произведения важен не сам по себе, а ради последующего синтеза, возвращающего нас к исходному целому…». «Анализ является лишь необходимым условием для достижения более высокой цели…» [17:10].

Анализируя художественное произведение на уроке литературы, словесник всегда опирается на какую-то определенную литературоведческую трактовку, что во многом удерживает и его самого, и его учащихся от искажений авторской мысли, от ее неверных трактовок. В этом проявляется **принцип концептуальности** школьного анализа. При этом способ постижения этой концепции (идеи художественного произведения) и движение к ее открытию будут иными, нежели в любом литературоведческом исследовании. Здесь важно другое: удержать мысли юного читателя в авторском ключе. Автор готовит читательскую позицию. Автор провоцирует определенный спектр адекватности интерпретации. Поэтому житейские мерки к художественному произведению не подходят. Главный принцип – ближе к тексту.

Чтобы понять произведение, необходимо научиться его читать, постигнуть «язык», на котором оно создано. Неотрывность художественного смысла от его воплощения в словесной форме осознается постепенно, в процессе «медленного чтения» при условии особого внимания к слову. Одним из важнейших принципов анализа сегодня является **внимание к этимологии.** В истории слов отражается познавательная и творческая деятельность человека. Этимология часто раскрывает в концепте намного больше, чем дефиниция. Обращение к исходному значению слова и его возможным другим значениям позволяет рассматривать понимание как духовное присвоение смысла читаемого. Семантические связи дают возможность установить связи между понятиями в сознании говорящего на языке данного народа, т. к. отражают его жизненный и культурный опыт. Этот

принцип реализуется через этимологическую методику.

Заканчивая разговор об одном произведении, не торопимся закрывать его. Художественное произведение не может быть замкнуто только на себя, ибо живет в большом мире других голосов (авторов, произведений, читателей). **Принцип диалогизма и сквозного проникновения литературного материала** распахивает границы анализа и включает школьника в диалог авторов и читателей, в перекличку тем, проблем, мотивов, образов, сюжетов. Детское мышление ассоциативно. Реализация этого принципа позволяет еще более эффективно использовать это свойство сознания, расширяя систему связей искусства, культуры, жизни, Бытия.

С принципом диалогизма связан **принцип «опоры на сказанное», «ретроспективность»,** мысленное возвращение к уже известному, услышанному, прочитанному. Движение вперед сопровождается возвратом назад, к сказанному когда-то. Такое движение «челночнообразно». Ретроспекция – способ развития текста, его семантического развертывания и экспрессивно-художественного подчеркивания изображаемого.

Актуальным сегодня является **принцип «аппликации»** – соотнесение прочитанного текста с той современной ситуацией, в которой находится юный читатель. Актуальность этого принципа вызвана нарушением принципа конгениальности, т. е. соразмерности творческих потенциалов читателя и создателя (у Августина Блаженного – тождество «боговдохновленности автора» и «боговдохновленности читателя»). Чтобы понять читаемое, необходимо эмоционально и культурно соответствовать ему. Нужно наличие рефлексивного понимания, которое будет улавливать то, что речь есть момент жизни говорящего. В этой точке встречи истории и современности возможен или имеет место конфликт. Принцип аппликации помогает решить проблему, как произведение прошлого обретает новую жизнь в культуре, современной читателю-подростку. Методически это следует понимать не как буквальное соотнесение художественных ситуаций текста с похожими ситуациями в реальной жизни. Речь идет о феномене «памяти культуры», которым и является художественное произведение, транслируя эту память современному поколению. Художественное произведение есть зона обобщения, что и способно вывести его за рамки данного текста, расширяя смысл рамки. Текст оказывается «распахнут» на современность.

Художественный текст саморефлексивен, т. е. читатель именно посредством текста обнаруживает свой духовный мир. Гадамер указывал, что отношение читателя к тексту не

укладывается в гносеологическую схему «субъект – объект». Подготовленное к восприятию сознание участвует в бытии произведения («у-частвует»), т. е. становится его частью. Происходит как бы разыгрывание ситуации, «игра играется» (Г.-Г. Гадамер). Это явление дает возможность обосновать **принцип рефлективности** школьного анализа – неотделимости понимания текста от самопонимания воспринимающего (саморефлексия). Художественная действительность не только эстетически воспринимается и теоретически познается, но и жизненно практически «испытуется» читателем. Практически любой художественный прием саморефлексивен и может вызвать рефлексию читателя при применении определенного инструментария анализа. Акцент в данном случае делается не на познании, а на «опыте мира». Развивающий фактор данного принципа реализует себя в том, что, выявляя для себя в процессе рефлексивного анализа данную в тексте форму культуры, приобщаясь к постижению ее внутреннего смысла, школьник откроет в этом мире себя, ощутит связь с человечеством. Понимание текста в этом случае предстает как экзистенциальное событие жизни и выступает как форма само-осмысления.

Принцип меры анализа помогает решить проблему, насколько подробными должны быть проявления профессиональной литературоведческой детализации в школьном анализе как в средних, так и в старших классах. Очевидным является тот факт, что маленький читатель, испытывая воздействия от того или иного литературного приема, не задумывается о его художественной роли, не теоретизирует. Эстетическое осознание художественных явлений разовьется постепенно. Поэтому методически нецелесообразно применять, например, в средних классах излишне подробный и целенаправленный литературоведческий комментарий. То, что является необходимым в специальном научном анализе (историко-функциональном, лингвистическом, культурологическом, типологическом и т. д.), может стать избыточным в школьном анализе. Литературоведческие принципы и законы анализа в условиях школьного требуют вариативности и конкретизации (что невозможно в средних классах, вполне применимо в старших), ибо этот анализ оказывается включенным в живое читательское восприятие и приобретает личностно-ориентированный характер. В данном случае должен действовать принцип методической целесообразности, при котором уровень толкования, его глубина и характер должны быть соотнесены с уровнем общего развития и подготовленности учащихся. Тогда это толкование будет и

экономным, и достаточным, и развивающим одновременно.

В литературоведении существует два подхода к анализу художественного произведения: **контекстуальный и имманентный.** Любой анализ художественного произведения должен быть направлен в его сердцевину, вглубь, поскольку объяснение произведению необходимо искать «внутри его самого» (К. Брукс). Произведение может рассматриваться как собственно художественный феномен. В этом случае речь будет идти об имманентном анализе, т. е. не выходящем за пределы того, о чем сказано в тексте. И в то же время совершенно бесспорен факт, что художественное произведение связано с определенным жизненным и культурным контекстом, что дает основание рассматривать его как выражение определенной эпохи или душевной жизни автора. Различают ближайшие (конкретные) контексты и удаленные (общие). К первым относят, как правило, творческую историю произведения, биографию автора, его личные связи. Ко второму – явления социокультурной жизни, литературные традиции, опыт прошлых поколений, библейские реминисценции, архетипы и т. д. Контекст, в котором создаются художественные произведения, многопланов и широк. В.Е. Хализев считает, что привлечение и изучение контекстов – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведения. Однако, по его мнению, в школьной практике может применяться и имманентный анализ. Какому подходу отдать предпочтение в средних классах, а какому – в старших? М.Л. Гаспаров полагает, что начинать с контекстуального анализа нельзя. «Начинать нужно со взгляда на текст и только на текст – и лишь потом, по мере взросления читателя и необходимости для более глубокого и всестороннего понимания, расширять поле читательского зрения» [24: 9]. Разделяя точку зрения Гаспарова, мы говорим о необходимости имманентного анализа в средних классах, имея в виду степень сосредоточенности на самом произведении. Мы настаиваем на такой сосредоточенности еще и потому, что общекультурный и эстетический опыт подростка недостаточно широк, чтобы привлекать внешние связи. Жизненный (биографический) контекст может быть предметом внимания постольку, поскольку он может пролить свет на само произведение. Биографические изыскания дают ценный материал для систематизированного изучения психологии творца и самого творческого процесса. Но это уже переносит центр внимания на саму человеческую личность. А для понимания душевной жизни автора у подростка еще не хватает своего эмоционального и духовного опыта. Кроме того, жизненный контекст становится интересен восьмиклассникам благодаря усилению в этом

возрасте внимания к личности. Таким образом, подросткам может быть интересно художественное произведение еще само по себе, и они открывают его для себя. Однако любой анализ сегодня не может быть строго герметическим. Привлечение контекста так или иначе сопровождает имманентное рассмотрение произведения. В средних классах контекст должен быть близким (контекст жанра, эпохи). В старших классах, разумеется, привлекаются дальние контексты. Их актуализация делает анализ шире, богаче, расширяя культурный и эстетический опыт юного читателя. К тому же в старших классах учащиеся знакомятся с произведениями, достаточно трудными для восприятия и понимания (произведения Серебряного века), открыть смысл которых удается только при помощи привлечения контекстов. В любом случае контекст подсказывается автором произведения. Литература в школе нуждается в сопряжении, синтезировании имманентного и контекстуального изучения художественных творений. Добавим, насколько это возможно. Будем держать это **«сопряжение»** как один из **принципов** школьного анализа.

По мысли Ю.М. Лотмана, «решение каждой научной проблемы определяется и методом исследования, и личностью ученого: его опытом, талантом, интуицией» [79: 20]. Эти слова ученого в полной мере можно отнести и к нашей проблеме. Чем богаче духовный мир словесника, чем оригинальнее его личность, чем глубже его эстетический и эмоциональный опыт, тем тоньше и привлекательнее будет тот анализ, который он предложит юным читателям на уроке.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Составьте словарную статью «Школьный анализ художественного произведения».

Работаем с текстом

1. Составьте развернутый план лекции. Выделите тот (или те) пункт(-ы), который(-ые) показался(-лись) вам наиболее интересны!^-ми) и разверните его (или их) в тезис.

2. Прочитайте текст лекции с использованием стратегии «Обзор». Материал лекции должен быть частично знаком вам (проблема анализа – это проблема в первую очередь литературоведческая). Эта стратегия может быть пошагово описана следующим образом:

Что знакомо?	Выделите в тексте известную вам информацию
Какие темы затронуты?	Обратитесь к названию и ключевым словам, подумайте, какие темы будут затронуты
Какие у вас появляются вопросы?	Сформулируйте предполагаемые вопросы
Как организован материал в главе?	Как выделены в главе темы, подтемы, микротемы?
Словарь	Выпишите не более 5 терминов и дайте им толкование или переведите на другой язык/в другую модальность (картинка, граф. схема, символ и т.д.)

3. Составьте кластер (или таблицу) «Соотношение литературоведческого и школьного анализа художественного произведения».

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Какие из подходов к разбору художественного произведения в методике преподавания литературы XIX в. представляются вам наиболее современными и перспективными? Чьи исследования вы планируете обязательно прочитать?

2. Сравните систему составных элементов анализа произведения, предложенную В.В. Голубковым в начале XX в., с той, которая предлагается сейчас. Что изменилось в подходах к анализу произведения в школе сегодня?

3. Если вы уже знакомы с практикой преподавания литературы в школе, то что еще, на ваш взгляд, мешает сегодня эффективному осуществлению анализа произведения на уроке?

4. Чем школьный литературный анализ отличается от литературоведческого? Назовите 3–4 основных отличия.

5. Как вы понимаете принцип целостного анализа художественного произведения? Приведите пример его осуществления на практике (в том числе и из своего ученического опыта).

6. Приведите пример претворения какой-либо литературоведческой концепции анализа произведения в условиях урока. Покажите, как литературоведческий анализ будет трансформироваться в школьный. Напишите небольшое методическое обоснование к своему примеру.

Рефлексия

Перечитайте внимательно фрагмент лекции, посвященный дискуссии об анализе художественного произведения в школе. Какую точку зрения вы готовы защищать? Почему? Аргументируйте позицию в своем защитном слове.

Читаем дополнительно

1. Гиршман М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. – М., 1991.

2. Демидова Н.А. Вопросы изучения поэтики художественных произведений в школе // Вопросы поэтики художественного произведения в современном литературном образовании: Голубковские чтения / сост., ред. О.Ю. Богданова. – М., 1995.

3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. – М., 2005 (или любое другое издание).

4. Лихачев Д.С. Литература – Реальность – Литература. – Л., 1981.

5. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2003.

6. Молдавская Н.Д. Воспитание читателя в школе. – М., 1968.

7. Подругина И.А. Типология анализа эпического

произведения на уроках литературы. – М., 2000.

8. Сосновская И.В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах: монография. – Южно-Сахалинск, 2007.

9. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. – М., 2006.

10. Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 1999 (или любое другое издание).

Лекция 9
Приемы и технологии школьного литературного анализа

Искусство читать – это искусство мыслить с некоторой помощью другого; читать – значит мыслить с другим, продумывать мысль другого, продумывать мысль, сходную или противоположную вашей.

Э. Фагэ

Ключевые слова:

литературоведческие приемы анализа, приемы развития воображения, ассоциативные приемы, рефлексивные приемы, ключ к анализу, бинарные оппозиции, контекстная догадка, семантизация слова, наращивание смысла, идентификация, диалоговые технологии анализа, герменевтические технологии анализа.

По словам М.К. Мамардашвили, «…мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем восстановить то, что думалось когда-то в качестве нашей способности мышления, и то, что мы сами можем подумать, т. к. проблема не в том, чтобы прочитать и потом помнить текст, а в том, чтобы высказать мысль, содержащуюся в нем, как возможность актуального теперешнего мышления людей XXI века». И далее, известный философ продолжает: «…если мы подойдем к тексту как к чему-то живому, в чем бьется пульс мысли, то тогда чтение текстов имеет смысл» [80: 9]. По сути дела в высказывании известного философа речь идет о возможности или необходимости установления диалога авторского и читательского сознания. Только в пространстве диалога и рождается актуальный для воспринимающего (читателя) смысл. Но так ли уж это просто, если собеседником писателя становится читатель-школь-ник, подчас не готовый ни духовно, ни интеллектуально понять и принять автора. Восприятие и духовный мир современного школьника – явления

сложные, противоречивые и не поддающиеся однозначным оценкам. Современный ребенок, осваивающий классику сегодня, не хочет принимать все на веру, с сомнением и недоверием относится к готовым истинам, критически воспринимает те ценности, которые для предыдущих поколений являлись бесспорными. В этих условиях перед словесником, анализирующим художественный текст на уроке литературы, стоит несколько важнейших задач:

• обогащение средств анализа при помощи разнообразия его приемов, видов, форм, вариантов;

• разумное, целесообразное и в то же время оригинальное сочетание приемов анализа на уроке, их соответствие природе изучаемого произведения;

• глубокое научное осознание учителем того, что он делает и предпринимает в процессе анализа произведения.

Говоря другими словами, современный словесник должен следовать тому, что научно осознанно в методике, психологии и дидактике (всегда существуют законы и закономерности, которые не надо нарушать), и, применяя тот или иной прием, должен знать и понимать, на что направлен прием, с какой целью он его применяет и чего он хочет достичь. Тот спектр приемов анализа художественного произведения, который достаточно давно существует в методике преподавания литературы и представлен в учебниках по методике под ред. З.Я. Рез [84], под ред. В.Г. Маранцмана и О.Ю. Богдановой [85], обоснован соотношением объективного и субъективного (под объективным следует понимать форму, содержание и смысл самого произведения, под субъективным – читательское восприятие). Литературоведческие приемы анализа текста помогают понять авторскую мысль, логику построения художественного произведения, осознать произведение как художественное целое. К этим приемам методисты относят сравнение, сопоставление, различные виды комментария, анализ композиции, составление плана сюжета, словарно-фразеологическую, словарно-стилистическую работу и др. Все эти приемы помогают осваивать текст на понятийном уровне, но, как известно, школьный анализ этим не исчерпывается. Вовлекая ребенка в сотворчество, произведение воздействует на эмоциональную сферу маленького читателя, пробуждает эмпатию, воображение, ассоциации, поэтому в процессе анализа применяются приемы, учитывающие законы художественного мышления, способствующие воссозданию образного плана, активизирующие живое, личностное, эмоциональное отношение к тексту. К числу этих приемов (их еще называют «скрытыми») относят такие, как устное словесное

рисование, художественное рассказывание, иллюстрирование, выразительное чтение, составление киносценария, сопоставление художественного произведения с другими видами искусства и др. Нет необходимости останавливаться на этих приемах подробно: методика их применения давно и обстоятельно представлена и описана. По убеждению В.Г. Маранцмана, «анализ литературного произведения в школе требует гармонического соединения мысли писателя и читательского восприятия. Поэтому в пределах одного разбора находят свое место как приемы первой, так и второй группы» [82: 116]. Однако в старших классах литературоведческие приемы все-таки будут доминировать, т. к. именно там школьный анализ в большей степени будет приближаться к литературоведческому. Сегодня инструментарий школьного литературного анализа необходимо, с нашей точки зрения, развивать, обогащать и совершенствовать уже в средних классах. То, что современному учителю литературы доступен самый разный материал, включая открытия в области культурологии, психологии восприятия, психологии творчества, психологии развития, арт-педагогики, индивидуальный опыт работы других словесников и целых педагогических коллективов, – все это способствует обогащению его личной методики анализа художественного произведения и развитию методики преподавания литературы как науки. При этом словесник должен иметь в виду те изменения, которые происходят в сфере детского восприятия, сознания и мышления. Снижение уровня воображения, блокировка эмоциональной сферы, отсутствие эмпатии, раннее развитие понятийного мышления и в связи с этим терминологическое восприятие художественного слова (образа), рационализация сознания, бедность ассоциативного фонда – все это требует от словесника поиска таких приемов анализа произведения, которые бы мотивировали эмоциональное, творческое и адекватное восприятие классического произведения. При этом давно известные методике приемы обретают «новую жизнь». Так, например, знакомый прием иллюстрирования может реализовываться не только через детские рисунки к тексту художественного произведения, но и через иллюстрирование обложки к книге, рассказу, сборнику стихов; через так называемые абстрактные иллюстрации («окрашивание» эпизода, стихотворения, создание художественной интерпретации в процессе анализа текста при помощи цвета); через «архитектурные фантазии» (рисование интерьера, дома героя, города, в котором происходят действия); через приемы символизации (изображение символа героя, писателя, книги);

через психологические рисунки (показать характер героя с помощью красок, передать чувства героя с помощью цвета); рисование воображаемых картин и ситуаций (нарисовать то, что мог видеть герой…); через создание словесно-изобразительных сочинений (выразить в абстрактном рисунке или красками свое понимание литературной темы) и др. Известные приемы «претворения художественного произведения в других видах искусства» (В.Г. Маранцман) могут осуществляться не только через сопоставление с живописью, музыкальными произведениями, кино– и театральными интерпретациями, но и через самостоятельное творчество учащихся. Например, через придумывание коллажа (вид словесно-изобразительного сочинения). Прием заключается в создании композиции на определенную тему, в основе которой должна лежать конкретная идея (например, «Мое представление о поэзии А. Блока»), Такая композиция создается при помощи наклеивания на какую-то основу (бумага, ткань) элементов разного подручного материала. Коллаж может быть индивидуальной (авторской) работой или групповым заданием.

Конечно, не каждый ребенок может откликнуться, например, на такие приемы: «описать, как будет звучать музыкальное произведение, созвучное данному рассказу (стихотворению)»; «услышать поэта в музыке»; «передать при помощи музыкальных образов развитие действия в данном эпизоде»; «подобрать музыкальное произведение, могущее передать характер героя» и др. Такие приемы будут носить направленный, личностно-ориентированный характер. Но то, что подобные приемы расширяют и углубляют смысл произведения, развивают творческое и воссоздающее воображение школьника в процессе анализа текста, бесспорно.

Сегодня словеснику необходимо обращаться к приемам анализа, в процессе которых будет активизироваться действие таких механизмов восприятия, как эмпатия, ассоциирование, переживание, рефлексия. Ассоциативные приемы опираются на известную способность человеческого мышления – способность к созданию ассоциаций. Активизация ассоциативного мышления во многом показательна для художественного восприятия учащихся. Чем удачнее и ярче мы активизируем ассоциации, тем ярче восприятие, тем активнее эмоции и переживания. Активизировать ассоциации можно при помощи составления ассоциативного круга, ассоциативных рядов, цепочек, устного подбора ассоциаций. Активизировать эмпатию, рефлексию и переживания помогут такие приемы, как актуализация эмоциональной памяти и жизненного опыта учащихся, «вживание в образ», «вживание в

представление». Цель таких приемов – активизация образных представлений с целью подготовки восприятия. Создается психологическая установка при помощи слов: «вспомни», «восстанови в памяти как можно ярче»… Применяя эти приемы, мы опираемся на тот психологический фактор, что человек острее ощущает и воспринимает те явления, которые касаются его лично, а следовательно, активнее включается в процесс сопереживания героям произведения и соразмышления с автором. Происходит вживание в знакомый образ, в представление, погружение в стихию воображения. Особенно хороши эти приемы при изучении лирики в школе. Цель таких приемов – привести учащихся в особое расположение души, родственное авторскому. Психологами доказано: чем активнее человек взаимодействует с окружающим миром, тем меньше его контакт со своим внутренним миром. Вот почему так полезны подобные работы на самоуглубление. Погружаясь на какое-то мгновение в свой внутренний мир, прислушиваясь к себе, ребенок, возможно, сможет открыть и понять что-то новое в том художественном произведении, которое он читает.

Центральной проблемой, связанной с проблемой школьного литературного анализа, является проблема понимания. Постигая художественное произведение, читатель вносит в текст свою личность, свою культурную память, коды и ассоциации. А они никогда не идентичны авторским. Между текстом и читателем неизбежно складываются два противоположных типа отношений: ситуация понимания и непонимания. Особенностью современной социокультурной ситуации является преобладание ситуаций непонимания. Парадоксальность ситуации заключается в том, что читатель подчас даже не догадывается, что он далек от понимания, не знает о том, что он не понимает, просто не задумывается над этим. Предлагая учащимся знания в «готовом виде» или «готовое понимание», мы создаем репродуктивную ситуацию, настраивая читателя на автоматическое усвоение информации, наивно полагая, что ребенку «итак все понятно». Поиск основ понимания как обретение возможности находить новые, более глубокие смыслы, как процесс сотворения (со-творения) себя и мира, является главным направлением аналитической деятельности на уроке.

Процесс поиска смысла можно представить последовательным развертыванием трех стадий: «предыстория» смысла, т. е. вывод о том, что данный смысл где-то «уже был»; непосредственное обнаружение смысла в тексте; рефлексия. Смысл не находится в тексте «как типографская краска» [11: 1982]. Его надо извлекать и строить. Смысл можно восстановить,

но можно и придумать, что встречается довольно часто. Чтобы этого не случилось, необходимо идти от самого текста. При этом словесника будут интересовать не только художественные приемы сами по себе, а идея, но он будет заниматься анализом формы, ибо идея опредмечена в форме. Нельзя ориентироваться в ходе анализа только на самопроизвольные ассоциации учащихся. Необходимо вести их по тексту, как можно ближе к тексту, от частных наблюдений к общему (индуктивный ход анализа). Благодаря «собиранию» деталей и подробностей, «наращиванию» художественности, возможен вывод идеи (темы), конструирование идеи (темы) с любой желаемой и доступной учащимся степенью сложности, тонкости, глубины. Возможен многоступенчатый вывод идеи от уровня первичной конструкции до уровня глубинного решения. Такой анализ может прогнозировать структуру предполагаемого чувства, переживания, понимания, знания. Пробуждающаяся в процессе анализа рефлексия будет создавать ориентиры в «смысловом мире» текста. Множественность смыслов постепенно свяжется в целостность. Подобный анализ осуществим при помощи литературоведческих приемов анализа произведения. Спектр литературоведческих приемов может пополниться сегодня за счет освоения различных технологий, приемов и способов анализа художественного произведения, разработанных в литературоведении и других науках (филологической герменевтике, лингвокультурологии, психолингвистике). Назовем некоторые из них: моделирование художественной структуры произведения или отдельных ее элементов (композиции, сюжета, хронотопа), составление словаря стихотворения, «портретирование» слова, составление комментария к тексту, нахождение «ключа» к анализу, выделение «ключевых слов», составление бинарных оппозиций, герменевтический круг, работа с «творческой лабораторией» писателя и др. Многие из этих приемов, к сожалению, не вошли еще в практику школьного анализа.

Остановимся на таких приемах, как «ключ» к анализу текста [см. подробнее: 41] и выделение ключевых слов.

Опорными пунктами для анализа текста могут быть ключевые слова – «смысловые вехи текста». Ключевые слова позволяют правильно выделить поиск, прежде всего доминантного строя произведения, в котором эти ключевые слова представляют собой семантические текстовые поля, организующие целостное единство текста в его восприятии. Признаками ключевых слов принято считать их «акцентный» характер (выделенность) и частоту употребления. Ключевые слова

могут соотноситься с портретом героя, интерьером, миром вещей, его окружающим, речевой характеристикой.

Чтобы проверить вес и значимость ключевых слов, можно исключить их из текста (эпизода, отрывка). В результате этого легко увидеть значимость ключевых слов для отражения основного содержания, воплощения смысла. Ключевое слово может быть неповторимым, единственным в своем роде, символизирующим смысл всего произведения («нерукотворный» в стихотворении А.С. Пушкина). С него может начаться весь анализ, в процессе которого раскроется целая система иерархически зависимых изобразительных средств. Ключевые слова могут быть в заголовке, в первых предложениях текста, в особо важных эпизодах, в конце. Обычно они распределены по тексту равномерно. Они «цепляют» сознание и являются основными в процессе перевода кода внешней речи в код внутренней речи и наоборот, что и составляет основу восприятия и понимания текста.

Приведем конкретный пример такого хода анализа. Так, например, в произведении Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» ключевым словом является слово «совершенство». «Цель жизни – поиск совершенства, а задача его – проявление в самом себе в собственном состоянии и образе действия». Что мы понимаем под словом «совершенство»? В чем оно выражается? Как его достичь? Что значит «совершенство» для Чайки и Ричарда Баха? Тогда в чем заключен смысл жизни? Достичь до небес. А «Небеса – не место и не время – но лишь наше совершенство». Его слагающие – постижение Любви, признание того, что серая скука, и страх, и злоба – вот причины того, что жизнь столь коротка; вжиться в идею Великой Чайки – идею абсолютной свободы, понять, что «точность» и совершенство полета – только первый шаг на пути к раскрытию и проявлению нашей истинной сущности. Необходимо избавиться от всего, что ограничивает». И тогда выводом из наблюдений над текстом станет пожелание: «Научись видеть в них истинную Чайку, воспринимая то лучшее, что в них есть, и помогая им самим это лучшее рассмотреть». Вернемся к посвящению «Истинному Джонатану Чайке, живущей в каждом из нас».

Одним из эвристических приемов анализа произведения является поиск «ключа» (Я. Зунделович), «герменевтического указателя» (В. Александров), с помощью которого читатель незаметно будет погружаться в глубины текста. Поиск ключа мыслится как озарение, находка, скачок сознания. Средства выражения смысла в художественном произведении – самые разнообразные. Это связано с возможностями художественной

формы. Ключом к анализу произведения могут быть как те, так и другие смыслообразующие ситуации. Произведение индивидуально, неповторимо, и ключ индивидуален и неповторим в каждом отдельном случае. Выделим такие, которые, на наш взгляд, наиболее органично, незаметно и вместе с тем оптимально будут выводить учащихся на понимание, переживание и рефлексию смысла читаемого. Это могут быть любые средства выражения смысла в тексте, например, любой троп, художественная деталь, подробность, мифологема, заглавие, конец произведения, имя героя, звукообраз, цветообраз, различные культурные параллели, сквозные мотивы, – все, что способно актуализировать переживание, понимание, рефлексию. Это могут быть «зоны», или «точки» непонимания текста, так называемые скважины, лакуны, или странности текста, которые оптимизируют переживание и рефлексию читателя и требуют герменевтических усилий ума и души. Любое художественное произведение может содержать достаточно большое количество «герменевтических указателей» от самых крупных (сквозной образ, мотив) до самых мелких (ключевое слово, художественная деталь). В средних классах не представляется возможным выделить все «ключи», которые могут быть в произведении. В старших классах можно выделять сразу несколько «ключей». Покажем, как может реализовываться этот прием на примерах.

Ключом к анализу может стать имя собственное персонажа. Имя может выполнять разные художественные функции в произведении. Оно может обладать повышенной ассоциативностью и вступать в сложную ассоциативную игру со звуковым строем произведения (Ассоль, Грей). Через имя автор может передавать свое отношение к характеру героя (имена героев «Ревизора»). Имя может воплощать саму сущность человека (Жилин, Костылин). Имя может намекать на другое произведение, на другого героя, и таким образом образуется подтекстовый ассоциативный фон для восприятия. Имя может давать исторические или культурные ассоциации (Юшка, Брут из «Вия»), и тогда оно может быть ключом к неожиданным интерпретациям. Через имя может идти на читателя авторский замысел, сознательный расчет (герой гоголевской «Шинели» мог быть только Акакием Акакиевичем, другого не дано). Одним словом, имя героя может открыть и специфику построения текста, и художественную концепцию автора.

Ключом к анализу текста может стать его подтекстовая информация. Передача подтекстовой информации осуществляется при помощи средств, затрудняющих понимание текста. Подтекст рассчитан на «достраивание» текста читателем.

Чтение становится в этом случае «со-творчеством понимающих» и имеет свои муки, особенно если оно становится дорогой к пониманию и размышлению.

Так, например, смысл рассказа «Красная корона» замаскирован и передается различными способами создания подтекстовой информации: зашифрованным названием «Красная корона» (в действительности корона не может быть красного цвета); показом абсурдности мышления героя и абсурдности его восприятия (ненавидит солнце, громкие голоса, стук); нарушением логики в изображении событий (прием монтажа, «обратная композиция»); художественной детализацией (нелюбовь к солнечному свету, к вывеске «Зубоврачебная лаборатория», троекратное повторение фразы «Брат, я не могу оставить эскадрон, локоть рабочего, выпачканного сажей» и тужурка на брате с вымазанным мелом локтем) и, наконец, сам образ красной короны, в котором сливается воедино и чисто зрительское восприятие – безобразная рана, и значение слова «корона» как атрибут величия и власти, венчик страдальца и знак славы, и то и другое вместе. Так называемые скважины и лакуны буквально рассыпаны по тексту, и только медленное внимательное чтение, «собирание» наблюдений помогают постепенно осваивать концептуальную информацию рассказа. «Ключом» может быть подзаголовок «история болезни» и выявление ключевых слов, связанных с подзаголовком: «безумие», «ненавижу», «малодушие», «расплата» и т. д. «Ключом» может стать обратная композиция рассказа, контрастная цветовая гамма – зеленый, желтый, ржавый, белый, красный; контрастные образы – солнце, солнечный свет, луч, жизнь – сумерки, погружение во тьму, смерть, безнадежность. Вся поэтика рассказа основана на повторениях. Детали, подробности, образы, мотивы в ткани рассказа становятся сквозными, поэтому «собирание», «наращивание» смыслов является для этого рассказа очень органичным.

Если выбор «ключа» верный и если наблюдения по тексту и размышления осуществляются в этом ключе и тоже верны, то выход на смысл не должен разочаровать читателя. Абсурдность мышления героя прямо отражает абсурдность жизни, трагедию жизни, ее кровавую фантасмагорию. Расстройство психики человека накладывается на расстройство причинно-следственных связей в действительности. Война – это безумие, кто бы в ней ни участвовал. Понять это дано безумцу, постигшему высшую мудрость жизни. И в этом огромный нравственный и мировоззренческий смысл булгаковского рассказа.

«Ключом» к анализу может быть заглавие произведения.

Заглавие – самая «сильная позиция» текста. Это – открытие и закрытие художественного произведения в буквальном и переносном смысле – имя текста, первое, что видит читатель. Ход анализа может развертываться в зависимости от его вида. Существуют аллюзивные заглавия («Степной король Лир» Тургенева); заглавие-эпиграфы («И дольше века длится день»); символические («Алые паруса»); иносказательные («Карась-идеалист»); художественного обобщения и типизации («Герой нашего времени»); диалогические («Живи и помни»); заглавия-метафоры («Чаша жизни», «Трава забвения»); парадоксальные названия («Грамматика любви») и др. Иногда в заглавие выносится художественная деталь произведения («Крыжовник»), которая приобретает обобщенный смысл. Анализ художественного произведения от заглавия будет носить точечный характер, характер наращивания смыслов и напоминать движение челнока, т. е. втягивать различные элементы текста, являющиеся смыслообразующими. В процессе такого анализа будут актуализироваться различные смысловые нюансы слов, явлений, ситуаций, помогая понять основную мысль произведения. В заглавие произведений может быть вынесено имя героя: «Ванька», «Нюрка», «Танька», «Юшка». Обратим внимание, что заглавия звучат одинаково, но расшифровка смысла в процессе анализа будет разной. Если в рассказе Чехова через имя героя (находим в тексте, кто и как называет героя по имени) показана разобщенность, разъединенность душ, то в рассказе Ю. Коваля «Нюрка», напротив, передается атмосфера родственности, духовной общности. Суффикс – *к-* в имени не звучит презрительно, унизительно. Имя Нюрка – установка на простоту, естественность и родственность отношений. Название «Юшка» подсказывает другой ход анализа, т. к. в имени актуализируется значение (есть выражение «пустить юшку», т. е. кровь), явно намечается библейская параллель. Образ героя связан с образом Христа. Начнем собирать наблюдения по тексту, показывая, как автор настойчиво ведет читателя к мысли о Христе. Так, в каждом новом случае имя по-разному реализует свое значение в названии произведения. Количество ключей и качество отбираемых содержаний и смыслов зависит от возрастных особенностей восприятия ребенка, от уровня его литературного развития и от установок анализа.

Сегодня есть смысл говорить не только о приемах анализа текста, но и о его технологиях. Учитывая то, что основными признаками любой технологии являются системность, научная основа, осознанная методологическая база, систематичность и комплексный характер, можно отдельные технологии отнести

именно к технологиям школьного анализа. Но при этом необходимо четко определиться, при каких условиях это возможно. Сегодня существует немало образовательных и педагогических технологий: эвристическое образование, развитие критического мышления, компьютерные технологии, интерактивное обучение, технология мастерских, проектная деятельность, литературное моделирование, кейс-технологии, коммуникативно-деятельностные технологии (диалоговые), смысло-деятельностные (герменевтические) технологии – «техники понимания и рефлексии текста» и т. д. Однако немногие из них применимы в процессе анализа художественного произведения. Специфика художественного текста, художественного слова и его восприятие требуют не внешних, а внутренних форм деятельности, которые связаны с деятельностью сознания (переживание, ассоциирование, воображение, образное мышление, рефлексия, думанье, философствование).

Наиболее органичными в контексте школьного литературного анализа как в содержательном (филологическом) аспекте, так и в процессуальном (методическом), являются коммуникативно-деятельностные технологии (диалоговые) и смысло-деятельностные (герменевтические) технологии – «техники понимания и рефлексии текста». Об этом говорит уже сама методологическая основа этих технологий. Идеи эстетической коммуникации М. Кагана и Ю. Борева, идеи диалога культур Ю. Лотмана и Д. Лихачева, концепция М.М. Бахтина о диалоговой сущности искусства, о диалоге сознаний автора и читателя, о диалогической природе общения читателя с текстом художественного произведения служат обоснованием применения данной технологии в процессе анализа и интерпретации художественного текста на уроке. Осуществляя такой анализ, словесник актуализирует различные виды диалога, существующие в художественном тексте:

• диалог сквозных тем, проблем, мотивов, образов, топо-сов, других текстов внутри текста, т. е. художественных взаимодействий;

• диалог культурных смыслов, явлений культуры и искусства;

• диалог личностей – «полифонию голосов», имеющих свою позицию, точку зрения, свой взгляд на мир;

• ситуационный диалог голосов и реплик героев, существующий в конкретной речевой ситуации;

• внутренний диалог героя – диалог с собственным «Я» – рефлексия.

Именно в аспекте данной технологии применим типологический и функциональный подходы к анализу

произведения, при которых осуществляется перекличка смыслов во времени, культурных пластов в контексте различных искусств, диалог голосов, точек зрения, позиций, явлений, школ, направлений и т. д.

Данная технология может реализовываться через такие диалогические приемы анализа текста, как сравнение, сопоставление, беседа с элементами эмпатии, воображаемые диалоги, диалоги с привлечением других видов искусств, диалоги-имитации (критиков, читателей, писателей), диалоги в письмах и т. д.

Перспективными для методики преподавания литературы сегодня являются герменевтические технологии – «техники понимания и рефлексии текста», разработанные герменевтикой и активно применяемые в психолингвистике, в филологической герменевтике и в литературоведении (Ю. Лотман, Г. Богин). Данные техники выводят нас на определенный набор приемов, который, на наш взгляд, мог бы сегодня существенно дополнить традиционные в методике преподавания литературы приемы школьного литературного анализа. Назовем некоторые из них:

«собирание» и «наращивание» смысла процесс, осуществляемый в ходе постепенного и последовательного (по тексту) поиска и отбора ключевых слов, фраз, повторов слов, звуков, которые создают нагнетание определенного настроения, ощущения. Чтобы активизировать этот процесс, надо помочь увидеть, выделить и осознать все эти текстообразующие средства;

«семантизация слова», «языковая догадка» (З.С. Смелкова) – восстановление смысла по лексическому значению слова, его этимологии; словообразовательным элементам. В основе приема лежит поиск, перебор целого ряда смысловых вариантов, установление ассоциативных и новых лексико-семантических связей, сравнение современного значения слова с устаревшим, поиск эквивалента в других языках;

«контекстная догадка», «достраивание» выяснение смысла из контекста. Привлекаться может «близкий» контекст (контекст самого текста), «дальний» контекст (исторический, биографический, культурный, этнографический), фоновые знания;

«проблематизация» – актуализация бинарных оппозиций, имеющихся в тексте, противопоставление бинарного смысла [см. подробнее: 124]. Этот прием осуществляется при помощи конфликтного столкновения исходных горизонтов и точек смыслообразования в тексте: истинное/ложное, обычное/ необычное, естественное/искусственное, духовное/материальное и т. д. Конфликт – это самая абстрактная форма существования

центральной идеи. Этот конфликт может быть «гнездом смыслообразования», смысловым ядром, которое затемнено, скрыто, но тем не менее от него идет целый пучок центробежных и центростремительных связей и отношений.

Выбор того или иного приема анализа зависит, главным образом, от художественных особенностей произведения и целевых установок анализа. Все выделенные нами приемы анализа активизируют работу таких механизмов восприятия, как переживание, понимание и рефлексия. Особенно актуальными в данной технологии являются рефлексивные приемы анализа текста («техники понимания и рефлексии текста») (Г. Богин). Еще А.А. Потебня отмечал в свое время, что слово является началом рефлексии, потому что не передает, а создает мысль. Слово – творческий фактор. Оно способно открывать учащимся новые горизонты мысли, причем собственной, а не книжной, не повторяя, а углубляя ее. Ученый не раз подчеркивал созидательную роль слова по отношению к мысли. Слово, по его мнению, есть не только средство понимания другого, сколько средство понимать себя (в терминах Бахтина, «превращение чужого в свое чужое»). Это-то и называется в герменевтике рефлексией. В сложном процессе познания другого происходит не только открытие для себя, но и через познание его «Я» – открытие себя, своей души. При этом внимание читателя сосредоточивается на тех связях, которые обнаруживаются между изображенными в тексте явлениями, ситуациями и его собственными переживаниями или ценностными установками и тем, что он видит вокруг, в мире. Задействованным в этом процессе оказывается не только умственное, но и эмоциональное восприятие. Выбор рефлексивных приемов будет определяться разнонаправленностью рефлексии в процессе анализа художественного текста. Можно обозначить несколько направлений рефлексии:

• на строение художественного произведения (его структуру, средства текстопостроения, являющиеся смысловыми образованиями). Анализ в этом случае, естественно, опирается на имеющиеся специальные литературные знания и представления о тексте и апеллирует к ним;

• на соотнесение смысловых единиц художественного произведения с понятиями общекультурными, общечеловеческими. В этом случае аналитические процедуры приобретают интерпретационный характер. Осуществляется выход со смысловых образований текста на ценностный аспект сознания воспринимающего;

• на индивидуальный мир читателя (на его душу). В этом

случае осуществляется соотнесение смысла текста с внутренним миром читателя, его ощущениями, переживаниями, ценностными установками;

• на ситуацию замысла текста. В этом случае анализ приобретает контекстуальный характер. Актуализируются околотекстовые связи, дающие материал для более глубокого понимания текста;

• на представления о мировосприятии и мироощущении автора текста;

• на соотнесение художественных единиц произведения с понятиями общечеловеческими;

• на проблематизацию и конструирование образов культуры в соотнесении с художественным текстом.

Чем больше направлений рефлексии выберет учитель в процессе анализа, тем полнее будет осваиваться художественный текст.

На каждом этапе анализа возможно применение различных рефлексивных приемов:

1. «Жизненная правда» (Г.И. Богин). Это сходство опредмеченных в тексте переживаний с имеющимся в рефлективной реальности читателя опытом, что оптимизирует переживания, пробуждая рефлексию. Причем необходимо наметить точки схождения или расхождения собственного опыта и опыта, имеющегося в тексте. В результате применения этого приема происходит как бы остановка (перемена движения), во время которой мы по-новому осмысляем мир и себя в нем. Этот эффект Л.С. Выготский назвал действием «узелка, завязанного на память» [23: 572]. При помощи предмета или явления, описанного в художественном произведении, мы процесс восприятия вытягиваем наружу и превращаем его во внешнюю деятельность. На первых порах временная (смысловая) связь устанавливается в сознании при помощи совпадения раздражителей. Впоследствии ребенок сам будет создавать эту связь в сознании с помощью искомых сочетаний. «В узелке проявляется самое глубинное, самое характерное, самое главное, что отличает память человека от памяти животного» [там же, 573]. Обращение ребенка к своему собственному опыту – это способ вхождения его в мир переживаемых смыслов, что обогащает мир собственных переживаний, развивает их культуру.

2. «Идентификация». Этот прием предполагает «вживание», перенесение в изучаемый объект, познание его изнутри, создание образных картин с целью актуализации представлений в сознании воспринимающего.

Термин «идентификация», буквально обозначающий

отождествление себя с другими, выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Однако в действительности механизм не так прост. Необходимо различать два значения термина «идентификация». В отдельных случаях понять другого человека – это значит, сочувственно отнестись к нему (что обозначается термином «эмпатия»), В случае, когда ситуация другого человека не столько «продумывается», сколько «прочувствовается», уместно говорить об идентификации.

Процесс переноса на себя того, о чем читает читатель, и есть процесс идентификации.

В процессе анализа художественного текста идентификацию целесообразно использовать как побуждение ученика поставить себя на место персонажа, прочувствовать его эмоциональное состояние, глубину переживаний. В процессе идентификации с художественным образом учащиеся должны ответить на вопрос: «Что бы я чувствовал, если бы находился на месте героя?» В процессе применения приема идентификации как приема анализа необходимо учитывать логику его усложнения, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения технологии применения:

• вчувствование в образ персонажа и выражение своих переживаний словами;

• вчувствование в образ персонажа, умение увидеть динамику его чувств и переживаний;

• вчувствование в образ персонажа в момент совершения поступка, умение понять его мотивы и смысл;

• вчувствование в образ персонажа и разделение позиций персонажа, рассказчика, автора.

Акцент при применении этого приема ставится на развитие умения выражать настроения, чувства, переживания словами, способность увидеть смену настроения, динамику чувств, сложность внутреннего мира.

3. Выстраивание гипотезы, прогнозирование. Этот прием опирается на то, что главной особенностью гипотезы является ее предположительный характер. Гипотеза рождается в результате анализа фактического материала, на основе обобщения наблюдений.

С позиции психологии многими учеными рассматривается роль гипотезы в развитии мышления детей. С их точки зрения, умение отделять известное от неизвестного и высказывать предположение о содержании неизвестного является рефлексивным по своей природе и доступным уже большинству младших школьников при организации специальной работы.

Особенностью построения гипотезы при анализе художественного текста является опора на предыдущее авторское описание, а также наличие собственного жизненного опыта. Важно отметить, что основой гипотезы является материал, который лежит на поверхности. В процессе выстраивания гипотезы при анализе художественного образа рассуждения учащихся должны иметь следующую схему: «Я думаю, что дальше будет… так как…».

Технология применения приема выстраивания гипотезы как приема анализа предполагает следующую логику усложнения от класса к классу:

• выстраивание гипотезы относительно содержания произведения по заголовку;

• выстраивание гипотезы на основе жизненного опыта;

• выстраивание гипотезы с опорой на предыдущее описание персонажа;

• выстраивание гипотезы, основываясь на мотивах поведения персонажа;

• выстраивание гипотезы с опорой на авторскую концепцию.

К этому же приему относится подбор гипотетических, альтернативных решений при построении вывода, которые могут быть представлены вариантами приближений к идее.

4. Конструирование вопроса к себе. Целым рядом исследователей подчеркивается, что вопрос является первым, исходным звеном познавательного процесса, первым признаком начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. Без вопросов невозможно освоение новых знаний, обмен мыслями между людьми. Вопрос всегда находится на границе между знанием и незнанием и выражает тенденцию перехода от знания неполного и неточного к более полному и точному.

Существование вопросов в сознании воспринимающего и умение их конструировать – признак осмысленности в работе с текстом. С.Л. Рубинштейн считал, что «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать вопрос – значит, уже подняться до известного понимания» [107: 408]. В аспекте этого приема важным является построение герменевтического вопроса к себе, к персонажу с целью осознания мотивов его поведения и поступков, к автору с целью понимания его позиции, соотнесение своей точки зрения с авторской. Умение поставить вопросы к произведению свидетельствует об

определенном уровне понимания художественного текста.

5. «Рефлективный мостик». Переход от средства тексто-построения к размышлениям над онтологическими (вечными) смыслами и картинами бытия.

Данная технология с использованием герменевтических приемов анализа художественного произведения, опирающаяся на природу самого текста, позволяет рассматривать его через призму авторского сознания и способствует более глубокому проникновению в смысл произведения.

Конечно, современный словесник оказался в довольно сложной ситуации: школьник изменился, и некоторые традиционные приемы анализа сегодня не работают, поэтому и сама процедура школьного анализа многими учителями ставится под сомнение. Однако, по словам В.И. Тюпы, «в XX в. литературоведение столь существенно продвинулось в понимании природы художественного письма и устройства литературного текста, что мы уже можем с уверенностью возразить: анализировать шедевры литературы можно и нужно» [118: 330]. Возможности школьного литературного анализа, если постоянно стремиться к совершенствованию и обновлению его инструментария, безграничны. Важно понять, что освоение и перенесение на урок сложных, но интересных литературоведческих приемов и технологий анализа текста требует от словесника серьезной литературоведческой, методической подготовки, неординарности мышления, научной смелости и личного творчества.

Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Выпишите из лекции все незнакомые вам термины. Попробуйте дать им свое толкование. Проверьте себя по словарю.

Работаем с текстом

1. Прочитайте внимательно текст лекции с использованием приема ИНСЕРТ, опираясь на следующие правила:

– Читайте текст лекции, делая пометки по ходу чтения:

«V» – уже знал

«+» – новое

«– «– думал иначе

«?» – не понял, есть вопросы

– Прочитайте текст еще раз. Возможно, количество значков увеличится.

2. Результаты работы систематизируйте в таблице. Все записи должны быть краткими, представляя собой список ключевых фраз, слов.

«V» уже знал	«+» новое	«–» думал иначе	«?» есть вопросы

3. Работаем с таблицей: в графе «уже знал» напишите тот источник информации, откуда вы почерпнули раньше эти сведения; в графе «думал иначе» изложите свою точку зрения, которая была у вас до прочтения текста; в графе «есть вопросы» сформулируйте вопросы по непонятному материалу.

Отвечаем на вопросы

1. Чем обосновано деление приемов школьного анализа на литературоведческие и творческие (интерпретационные)? Чем определяется их соотношение в процессе анализа? Покажите это на своем примере.

2. В чем вы видите специфику применения тех и других

приемов в средних и старших классах? Покажите на конкретном примере трансформацию или усложнение любого из приемов анализа в зависимости от возраста читателя и этапа литературного образования.

3. Какие читательские умения развивают следующие приемы анализа: составление киносценария, иллюстрирование обложки к произведению, работа с «творческой лабораторией» писателя, поиск ключевых слов, моделирование структуры композиции произведения? Дополните свой список другими читательскими умениями, которые необходимо развивать в процессе школьного анализа.

4. Обоснуйте свое согласие или несогласие с утверждением, что не все образовательные и педагогические технологии применимы с целью анализа текста на уроке. Какие из известных вам технологий могут стать сегодня инструментарием школьного анализа? Аргументируйте свой ответ.

5. Какие из существующих сегодня в литературоведении инструментариев и подходов к анализу художественного произведения (кроме названных в лекции), на ваш взгляд, могут успешно применяться в школе? Труды каких литературоведов вы считаете необходимым для себя прочитать?

Рефлексия

Прочитав данную лекцию,
– беру на заметку…
– открыл (-а) для себя…
– никогда не буду…
– теперь хотел (-а) бы узнать…

Читаем дополнительно

1. Брандесов Р.Ф. Вопросы эстодидактики. – Челябинск, 1983.

2. Гаспаров М.Л. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. О стихах. – М., 1997.

3. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск: ТГУ, 2000; Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. – М., 2002.

4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении историко-литературного курса. – М., 2004.

5. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания

литературы в школе. – Петропавловск, 1999.

6. Лавлинский С.П. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. – М., 2003.

7. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – М., 1999.

8. Магазаник Л.Э. Опыт анализа произведения в его литературном и общекультурном контексте. Приключения Гекльберри Финна// Методология анализа литературного произведения / Отв. ред. Ю.Б. Борев. – М., 1988.

9. Селевко Г.К. Современное образование и технология. – М., 1998.

10. Смелкова З.С. Слово в художественном тексте: Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе. – М., 1980.

11. Художественная рецепция и герменевтика // Теории. Школы. Концепции (критические анализы). – М., 1985.

Лекция 10
Интерпретация художественного произведения в системе школьного литературного образования: филологический и методический аспекты

В умение читать входит множество отдельных способностей. В том числе способность сильного и своеобразного отношения с прежним запасом; способность распределения чужих мыслей на годные для себя и негодные. Чтение как двойной процесс, как бы процесс на подкладке: по возможности полное усвоение мысли в пределах, указанных ее автором, и как можно более независимое истолкование мысли уже в пределах возможностей читающего и данных; которыми он располагает.

Л.Я. Гинзбург

Со временем в каждую книгу вкрапляются все те толкования, которые мы в нее привносим.

У. Эко

Ключевые слова:
интерпретация, виды интерпретаций, анализ и интерпретация, адекватность интерпретации, границы «допустимого» в интерпретации,

В последние годы в поле зрения современной методической науки попадают проблемы, имеющие междисциплинарный характер: чтение – восприятие – понимание – интерпретация.

В литературоведении под термином *интерпретация*

понимают истолкование текста, направленное на понимание его смысла. Литературоведение также разграничивает понятия *анализ* и *интерпретация,* трактуя анализ как разбор, а интерпретацию как истолкование, т. е. некий результат разбора. «Анализ, – пишет современный исследователь, – обращен преимущественно к формальной стороне произведения, интерпретация – к его содержанию» [см. подробнее: 105]. Каждая интерпретация, по мысли М.Л. Гаспарова, есть гипотеза, а сравнительная предпочтительность той или иной определяется двумя критериями, общими для всех наук: из двух гипотез лучше та, которая объясняет больше фактов и делает это более простым образом.

Первые опыты создания теории интерпретации связаны с возникновением герменевтики. В русском литературоведении самостоятельную терминологическую определенность и методологическую осознанность интерпретация обрела в 70-е годы прошлого столетия, когда вслед за М.М. Бахтиным стали говорить о диалогическом понимании произведения, тексте как диалоге автора-творца и читателя-интерпретатора. Активность последнего, по Бахтину, предполагает не абстрактно-научное описание текста как деперсонализированной и формализованной конструкции, а личностную духовную встречу автора и воспринимающего.

Особый «толчок» к развитию теории интерпретации в литературоведении дает метод историко-функциональных исследований, когда предметом исследования становится не только текст, а его восприятие читателями разных социальных групп и эпох.

Постепенно термином *интерпретация* в современной науке стал обозначаться особый вид познавательной деятельности по переводу ранее имевшихся «смыслов» на иной язык: их воплощение в новой системе средств. Попробуем задуматься над тем, что стоит за этим определением.

Будем исходить из того, что перевод – не просто способ перекодировки информации (допустим, с одного языка на другой), а новый взгляд на предмет. Именно этим можно объяснить, например, существование нескольких переводов одного и того же стихотворения, изменения грамматических форм слова при переводе: классический пример – «Утес» М.Ю. Лермонтова и проч. В свое время В. Гумбольдт заметил, что разные языки – «отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее». А это значит, что перевод текста на другой язык (в том числе и язык живописи и музыки) – это расширение границ его восприятия и углубление понимания.

М.Л. Гаспаров, развивая мысль своих коллег, предшественников (Г.О. Винокура) и современников (Д.С. Лихачева, С.С. Аверинцева), о филологии как службе понимания и филологии как воплощении философской методологии *диалога* (М.М. Бахтин), дал развернутое обоснование своей концепции филологии как «изучения чужих языков»: «А я привык думать, что филология – это служба общения <…> мне всегда казалось, что послебахтинские рассуждения о диалогичности всего на свете – это непростительный оптимизм. Нет диалога, есть два нашинкованных и перетасованных монолога. Каждый из собеседников по ходу диалога конструирует удобный ему образ собеседника. *[На полях:* Что такое диалог? Допрос. Как ведет себя собеседник? Признается во всем, чего домогается допрашивающий. А тот принимает это всерьез и думает, что кого-то (что-то) познал.] Максимум достижимого – это учиться языку собеседника; а он такой же чужой и трудный, как горациевский или китайский» [19: 409–410]. Современный философ Н.С. Автономова так комментирует мысль своего учителя: «По сути, это спор даже не с Бахтиным и его позицией, но прежде всего – с нашей рецепцией Бахтина, которая из поиска понимания стала догмой и навязывает нам концепцию Бахтина как методологический образец для гуманитарных наук <…> М.Л. по той или иной причине не ведет свое рассуждение дальше. Быть может – потому, что теоретически продолжение представлялось ему само собой разумеющимся, а практически оно осуществлялось им в течение всей жизни. Однако мне представляется необходимым четко обозначить следующий шаг: это – *перевод*. Учить языки нужно для того, чтобы *переводить* – тексты или любые другие высказывания. Именно перевод (а не просто выучивание чужих языков) является необходимым условием диалога и понимания: без перевода диалог неосуществим» [19: 411]. Таким образом, филологию можно трактовать как «службу понимания», рожденного в диалоге, и «службу перевода».

К сказанному необходимо добавить: в последнее время филология – это еще «средство защиты от смысловых искажений, а следовательно, от манипуляций сознанием и от плоской идеологизации идей. Идеологизация становится возможной именно там, где не срабатывает филологическая защита, где возникает либо ложное осовременивание, *модернизация* смыслов, либо намеренная *архаизация* сегодняшних представлений, возведение их к заведомо авторитетному источнику, оправдывающему авторитарные и отнюдь не теоретические последствия научных теорий и гипотез» [101: 40]. Попутно

заметим, что модернизация художественного произведения (в первую очередь – классического) обычно сводится к выборке тем, идей, проблем, соответствующих «горячим точкам» нашего бытия или еще более утилитарным задачам. Модернизацию смыслов необходимо отличать от их *актуализации,* т. е. выявления современного смысла, осуществляемого на основе общечеловеческих ценностей. Опираясь на общечеловеческое в тексте, актуализация ведет не к злободневности, но к современности.

Казалось бы, сказанное не имеет никакого отношения к школьному литературному образованию. Но это только на первый взгляд. Получая литературное образование, ученики осваивают язык литературы, язык культурных традиций и этических ценностей, язык вымысла и жизненной правды, язык автора и его героя, писательского замысла и читательского понимания, осваивают… в процессе перевода на язык собственных смыслов. Ведь полученное литературное образование – это не сумма прочитанных произведений и знаний о них, а способность и потребность выстроить собственные отношения с текстом на базе полученных знаний. А выстраивание собственных отношений возможно только в процессе интерпретационной деятельности. Под последней мы будем понимать «активное взаимодействие личности субъекта с личностью автора посредством текста с целью его (текста) понимания и истолкования. Интерпретационная деятельность представляет собой работу, труд читателя, направленный на осмысление собственного понимания» [89: 8]. Любая интерпретационная деятельность основывается на оценочном отношении к искусству: потребность уяснить смысл произведения возникает потому, что оно вызвало определенную эстетическую реакцию. Интерпретация синтезирует миросозерцательно-эстетическое восприятие и интеллектуальное понимание, заставляет обращаться не только к тексту, но и внетекстовым связям, она непосредственно вырастает из недр живого читательского восприятия, поэтому вопреки распространенному мнению интерпретация не является чем-то приходящим в культуру извне, а составляет ее неотъемлемую часть.

К сказанному следует добавить, что термин *интерпретация* достаточно давно и активно используют гуманитарные науки, однако методика обратилась к проблеме интерпретации как явления в учебном процессе только в 60-80-е годы прошлого века. Хотя уже в XIX в. отечественными учеными-методистами были сделаны попытки соединить логическое и эмоциональное начало в процессе изучения художественного текста и трактовать

выразительное чтение как некую интерпретацию (безусловно, без использования этого термина) произведения и средство эстетического воспитания школьников одновременно.

XX в. ознаменовался широким обращением к разным видам наглядности: слуховой (музыкальные произведения на художественные тексты), зрительной (картины на близкие к тематике произведения сюжеты и иллюстрации к тексту). Привлечение на урок литературы смежных искусств, свидетельствующих о потенциальной возможности интерпретации текста средствами других искусств, а также активное изучение читательского восприятия в методической науке поставили вопрос об интерпретации художественного текста на уроках литературы как методическую проблему.

В методическом плане интерпретация, являясь средством обретения знаний о литературе, вместе с тем выступает в качестве одной из важнейших целей литературного образования, его своеобразной сверхзадачи. Знания по литературе имеют общественную, гражданскую, нравственную значимость именно потому, что способны охватить художественное произведение как некую эстетическую и смысловую ценность.

Думается, что здесь необходимо сделать небольшое лирическое отступление… о знаниях. Смена парадигмы образования со знаниевой на культуросообразную не есть отказ от знаний как таковых, как ее пытаются представить сторонники «школы знаний». Смена парадигмы не должна привести к тому, о чем с болью говорил А.А. Зализняк при вручении ему литературной премии Александра Солженицына: «Вместе с яростно внушаемой нынешней рекламой агрессивно-гедонистической идеей “Возьми от жизни всё!” у множества людей, прежде всего молодежи, произошел также и заметный сдвиг в отношении к знаниям и к истине… (двум простейшим идеям о знании и истине. – *Е.Р.у.* 1. Истина существует, и целью науки является её поиск. 2. В любом обсуждаемом вопросе профессионал (если он действительно профессионал, а не просто носитель казенных титулов) в нормальном случае более прав, чем дилетант – … противостоят положения гораздо более модные. 1. Истины не существует, существует лишь множество мнений (или, говоря языком постмодернизма, множество текстов). 2. По любому вопросу ничьё мнение не весит больше, чем мнение кого-то иного… Это поветрие – уже не чисто российское, оно ощущается и во всем западном мире. Но в России оно усилено ситуацией идеологического вакуума» [101: 77, 79]. Таким образом, современная социокультурная ситуация заставляет учителя помочь ученику в осмыслении роли знания в культуре. «В

наши дни кажется, – пишет уже цитируемый нами философ Н.С. Автономова, – что наука – хоть эмпирическая, хоть теоретическая – не так уж дорого стоит. Ведь даже умный Лакшин удивлялся: зачем нам что-то считать, зачем изучать, как устроено художественное произведение? Чтобы его воспроизвести, чтобы построить на основе полученной схемы другие подобные произведения? Но кому это нужно – ведь вокруг и так слишком много серости? М.Л. (Гаспаров. – *Е.Р.*) смотрит глубже и видит дальше. Он защищает роль науки, роль знания в культуре – как самостоятельной ценности, не сводимой ни к каким конкретным применениям. Тем самым он фактически указывает на необходимость новой философии науки, которая необходима культуре, которая хочет быть и дальше: ведь без «фактов» не существует и «ценностей», и в этом общем культурном поле наука, последовательно нацеленная на общезначимое (если не путать ее с сиюминутной прагматикой полезных приложений), – самое надежное основание» [19: 413]. В методическом плане это означает, что «овладение культурой есть постижение системы ценностей народа, которое осуществляется на трех уровнях: а) уровне восприятия *(познавательное значение знаний),* б) на уровне социальном *(прагматическое значение знаний),* в) на уровне личностного смысла *(аксиологическое, или ценностное, значение знаний).* Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением…» [97: 50]. Таким образом, именно интерпретация как результат литературного образования позволяет учащимся осознать необходимость и статус полученных знаний.

В методике вопросами интерпретации на уроках литературы стали активно заниматься как московская (проблемы изучения поэтики художественного текста и его актуализация на уроках литературы, развитие речи и формирование коммуникативных умений), так и ленинградская (развитие читателя-школьника, взаимосвязь и диалог искусств на уроках литературы, проблемное изучение произведения) школы.

Своеобразным итогом осмысления обозначенной выше проблемы в советской методике во многом стала статья Г.Н. Ионина «Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности» (1993) [см. подробнее: 46]. Интерпретация рассматривается методистом как продуктивный результат, к которому стремится учебная деятельность в процессе обучения литературе. Автор статьи выделил три типа интерпретаций:

• научную;

• художественную;

• религиозно-философскую и критико-публицистическую – и поставил вопрос о возможностях их использования в школьной практике изучения предмета, иными словами – в учебной деятельности. Методист невольно задался вопросом, как интерпретация художественного текста соотносится с восприятием и пониманием? По мысли исследователя, интерпретация – высшая форма восприятия, но при этом форма, приобретшая новое особое качество, которое уже не умещается в рамки восприятия: это качество – продуктивность. Если интерпретация – результат продуктивной деятельности, то восприятие и понимание могут быть истолкованы как стадии развития процесса создания интерпретации. При этом речь идет не просто об осмыслении и понимании художественного текста, а о таком осмыслении и понимании его, которое ведет к созданию своего творческого продукта, ибо вне такого продукта процесс осмысления и понимания остается незавершенным, т. е. до конца не реализуется. По мысли Г.И. Ионина, понимание оказывается одной из предпосылок создания интерпретации, понимание художественного текста нельзя рассматривать как завершенный результат восприятия. Результатом может быть только интерпретация. Далее исследователь пишет о том, что интерпретация в учебной деятельности невозможна без взаимопроникновения интерпретаций разного типа: «Сущность интерпретации – в целостном, интегрирующем все моменты понимания и осмысления, истолковании текста как единства… Возможна ли чисто научная интерпретация такого единства? Ведь научное знание всегда неполно» [46: 16]. Таким образом, по мысли исследователя, обучение интерпретационной деятельности в школе есть последовательное обращение ко всем видам интерпретации: литературоведческой (она изучается на уроках), критико-публицистической (она подлежит оценке в практике школьного изучения критических статей), художественной (она используется как в классной, так и внеклассной деятельности в форме устного словесного рисования, выразительного чтения и рассказывания, инсценирования, иллюстрирования и т. д.). «Важно также подчеркнуть, – указывает методист в заключении статьи, – что утверждение права ученика на свою интерпретацию художественного текста в корне меняет требования к учителю, который, с одной стороны, выступает в школе как литератор-профессионал, с другой – профессионально обеспечивает ученику возможность найти себя в литературе и идти в этих поисках своим путем, т. е. путем своих, ученических, а не учительских

интерпретаций» [46: 20].

Идеи Г. Ионина нашли свое развитие в одной из программных статей В.Г. Маранцмана «Цели и структура курса литературы в школе» (2003). Последовательно оценивая классификацию Г.И. Ионина в целом и характеризуя на основе выдвинутого им критерия *объективности/субъективности* каждый из видов интерпретации, методист говорит о необходимости расширения классификации и дополнения ее *читательской интерпретацией,* ибо она и есть цель школьного анализа. Таким образом, можно сказать, что, в отличие от восприятия, читательская интерпретация – это вторичные интеллектуальные начала овладения произведением. Исследователь пишет: «Интерпретация – понятие широкое, поэтому полезно условиться о разграничении задач и характера научной, критической, художественной и читательской интерпретаций. <…> Научная интерпретация художественного текста при всем своем разнообразии литературоведческих подходов к его изучению призвана объективно и законченно, целостно истолковать смысл произведения и мотивировать его историческими обстоятельствами, национальным менталитетом, художественным окружением и индивидуальной особенностью писателя. Эта идеальная задача всегда трудна в осуществлении, и метания отечественных литературоведов от вульгарного социологизма к религиозному фанатизму подтверждает далекость от идеала объективности столь же откровенно, как эссеистский характер работ европейских филологов. <…> Школьное литературное образование не претендует на подготовку литературоведов, литературных критиков и деятелей искусства, но знакомит учеников с научными, литературно-критическими и художественными интерпретациями произведений словесного искусства. Эти интерпретации в школьном образовании играют роль ориентиров, помогают созданию установки на чтение и анализ текста, содействуют возникновению проблемных ситуаций» [83: 22, 23]. Таким образом, художественный текст, имеющий свою историю понимания, перевода, перевоплощения, создает вокруг себя поле интерпретаций, каждую из которых нужно попытаться понять. Подчеркнем: каждую нужно понять… То есть интерпретировать. А для этого – знать хотя бы основы языка, на котором она сделана. Языка живописи, кино, музыки… Сложность в том, что этим не всегда в полной мере владеет и сам учитель. Важно и то, какие из множества существующих интерпретаций выберет учитель, что окажется нужнее и полезнее для достижения его главной цели на этом уроке и в этом классе, как не переусердствовать и не

перегрузить урок, как не заслонить текст. Только если мы справимся со всеми названными задачами, в этом поле сможет возникнуть та единственная и неповторимая *читательская интерпретация,* творимая каждым учеником, к которой и стремится на уроке учитель литературы.

Однако здесь возникает еще одна методическая проблема. Если мы принимаем тот факт, что читательская интерпретация – это *перевод произведения на язык своего «Я»,* то «как я, учитель, могу судить о том, что эта интерпретация возникла и какова она? Как я могу судить о ней и – что тоже, вроде бы, входит в мои обязанности – оценить ее? Каждый из нас постоянно предлагает ученикам задания интерпретационного характера, которые должны выявить их понимание текста. Конечно, самый популярный жанр в старших классах – это традиционное сочинение, балансирующее на грани научной и критической интерпретации. Но, как показывает опыт, гораздо продуктивнее могут оказаться те виды работы, аналогичные художественной интерпретации текста, которые более часто встречаются в среднем звене: словесное рисование и иллюстрирование, написание киносценария, литературное творчество, подбор или описание музыки и т. п. Однако здесь перед учителем возникает новая проблема: понять и оценить ученическую работу художественного характера значительно сложнее, чем школьный аналог научной и критической интерпретации (сочинение-рассуждение, ответ на вопрос, рецензию, отзыв)» [119].

Вступивший в полемику старейший методист Г.И. Беленький не только подверг критике критерии различения интерпретаций («критерием различения этих интерпретаций он (В.Г. Маранцман. – *Е.Р.*) выдвигает степень, меру присутствия в истолковании личностного, субъективного момента интерпретатора [8: 28]), но и отметил, что «нет стены между различными видами интерпретаций», что «любая интерпретация представляет известную ценность, если не порывает напрочь с разбираемым произведением, не навязывает автору то, чего в произведении нет, то есть не отличается крайним субъективизмом» [8: 28]. Развивая эту мысль дальше, ученый отметил, что «современная наука не дает твердых и безусловных критериев истинности и объективности интерпретации» [8: 28], и таким образом отметил еще одну проблему, которая может быть обозначена как *граница допустимого в истолковании текста читателем-школьником.* По мысли современного методиста-психолога С.А. Шаповал, она «является самой сложной во всем корпусе проблем литературного образования. <…>

Любой автор, исследующий проблему понимания,

обязательно констатирует, что “одному и тому же тексту может соответствовать множество пониманий или семантических моделей” (Гинецинский) и что “существование различных вариантов понимания одних и тех же текстов является очевидным фактом” (Выготский). Постулат множественности семантического описания принадлежит к числу основных постулатов когнитивной семантики; об этом же говорят сторонники герменевтического метода, который сам по себе отличается тем, что “множественность истины” является не недостатком, а сущностным его признаком и “принципиально неустранима” (Дружинин)» [131: 86]. Проанализировав современное состояние обозначенной проблемы, С.А. Шаповал пришла к выводу, что, «если принципиальное теоретическое решение проблемы выглядит достаточно убедительным, то на практике, в отношении каждой конкретной трактовки каждого конкретного произведения, проблема ее “правильности” или, напротив, “недопустимости” встает заново» и выделила несколько причин такого положения:

1. *Текст* является открытой, незамкнутой системой, и по этой логике стихотворение входит в контекст цикла, цикл – в контекст «творчество писателя», этот последний, в свою очередь, – в контекст «лирика определенного периода» и т. д. <…>

2. Категория *смысла* принадлежит не тексту, но формируется во взаимодействии «значения» текста и конкретного читательского сознания. Индивидуальное восприятие текста включает все субъективно-личностные параметры, вплоть до такого, как «способ жизни субъекта» (Славская). Субъективное восприятие лежит вне сферы правильного/неправильного (о вкусах не спорят), но если мнение начинает претендовать на статус понимания и выдавать себя за объективное, оно должно быть названо неправильным: «Как только интерпретация становится фактом науки о литературе, мы обязаны взыскивать с нее соответствие уже не внутренним потребностям, но внешним критериям достоверности» (Б. Берман) [36: 165].

3. Школьное изучение литературы усугубляет ситуацию: вопрос о понимании текста достаточно часто подменяется вопросом его субъективной оценки, а этапы: 1) выявления авторской позиции и 2) читательской интерпретации, – как правило, не различаются. Важно подчеркнуть, что умение фиксировать читательскую позицию не возникает само по себе. Рядом экспериментов доказано, что умению отслеживать, не приписываешь ли ты автору своего мнения и своих оценок, нужно учить специально (Г.Г. Граник и др.).

4. Критерии, на основании которых то или иное

индивидуальное прочтение попадает в «коридор смысла», то есть рассматривается как возможное и допустимое, определяются большей частью интуитивно, редко вербализуются. <…>» [131: 88].

Из сказанного следует несколько выводов: во-первых, учителю необходимо четко разграничивать понимание и интерпретацию в собственной практической деятельности и учить этому разграничению школьников, предлагая им соответствующие задания и упражнения (например, филологические задачи). Во-вторых, необходимо вырабатывать критерии и методики оценивания понимания и интерпретации художественного текста читателем-школьником с опорой на достижения современной психологии и герменевтики.

И это должны быть критерии не только и не столько оценки знаний, сколько читательских умений. Читательские умения входят в читательскую деятельность как ведущая составляющая. Нравственно-эстетическое воздействие литературы тем сильнее, чем мощнее эстетическая база восприятия. Подготовленный читатель – это читатель, соотносящий художественный факт не с личными читательскими пристрастиями (точнее – не только с ними), а с общим культурным фоном. Таким образом, в конечном счете функциональное значение читательских умений состоит в способности соотнести конкретный художественный текст с культурной (национальной и мировой) традицией в целом. В этом связь гуманитарных знаний и аналитических умений.

И в-третьих, а может быть, и «в-главных»: в чисто психологическом плане множественность интерпретаций далеко не всегда есть результат более или менее правильной трактовки. Вариативные интерпретации появляются и как результат исторического функционирования, результатом-следствием которого, в свою очередь, является изменение общественно значимого смысла художественного произведения в массовом сознании. Отсюда, естественно, возникает вопрос о смене подходов к изучению историко-литературного курса в старших классах: историко-функциональный, а не историко-генетический принцип изучения должен стать ведущим.

В заключение отметим: последовательное литературное развитие школьника предполагает не только рост эмоционально-эстетической культуры и литературно-творческих способностей, не только накопление читательского опыта и обогащение понятийного аппарата, но и самореализацию ученика в деятельностной сфере, т. е. создание собственной интерпретации прочитанного и отношение к ней как к личностно значимой ценности.

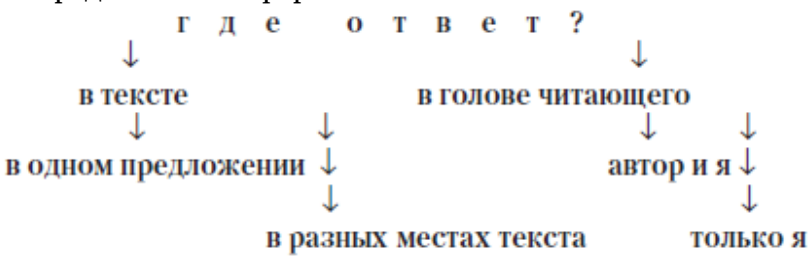
Вопросы и задания

Составляем глоссарий

Из всех доступных вам словарей и известных вам научных исследований выпишите определение *интерпретации.* Какое из них вы бы включили в свой глоссарий. Почему?

Работаем с текстом

Перечитайте восьмую и девятую лекции и ответьте на вопрос: *в чем отличие анализа от интерпретации?* При этом поиск ответа ведите согласно стратегии чтения «Отношения между вопросом и ответом», которая разработана Т. Рафаэль. Сама стратегия может быть представлена в формате схемы:



1. Сопоставьте свое мнение с мнением методиста Д.Н. Мурина, который дает сопоставительную характеристику анализа и интерпретации по семи параметрам:

анализ	интерпретация
Рассудочно-эмоциональная деятельность	Эмоционально-рассудочная деятельность
«Перевод» художественной образности на язык логических категорий	«Перевод» языка другого на язык моего «я»
Понимание «другого»	Понимание «я» в «другом»
Строится на логике причинно-следственных связей (наблюдение – вывод). Это и есть «знание-понимание»	Строится на оформлении «сюжета чувств» реципиента Это – знание-размышление
Устремлен к пониманию авторской идеи, концепции произведения или его фрагмента	Устремлена к пониманию «я» реципиента в отношении автора, произведения и его героя
Выводы можно подкрепить ссылкой на авторитеты	Опора на чужое мнение исключается
Анализ диалогичен Строится на вопросах и ответах	Интерпретация монологична Строится на вербализации восприятия-понимания

Согласны ли вы с мнением методиста? Что вам представляется небесспорным?

2. Литературовед Г.И. Романова также сопоставляет анализ и интерпретацию: «Подытоживая сказанное, отметим **основные отличия** интерпретации от анализа произведения как различных способов изучения литературного произведения.

1. Анализ обращается только к произведению как неизменной материальной данности. <…>

Интерпретация, обращенная к личности автора, может использовать не только данные анализа, но и другие данные: биографические сведения, творческую историю произведения, данные историко-функциональных исследований, а также широкий историко-культурный фон, данные смежных наук <…>

2. Анализ ориентирован на форму произведения, интерпретация – на его содержание.

3. Анализ, не исключающий эмоциональной объективности исследователя, в большей степени объективен, чем интерпретация.

Анализ – начальный этап в изучении литературы, обладающий относительной (небольшой) самостоятельностью и важной значимостью для теории и истории литературы. Интерпретация обладает большим творческим потенциалом. Многочисленные интерпретации литературного произведения сами становятся частью литературного процесса.

4. Анализ содержательной формы литературного произведения использует и создает основные новые понятия и

содержания теоретической и исторической поэтики. Интерпретация литературного произведения, как правило, имеет направленность – философскую, этическую, социально-политическую и др. <…> Научная интерпретация, в отличие от критической, лишена категоричности. Особенности художественного изображения предполагают широкий диапазон корректных и адекватных интерпретаций (термин В.Е. Хализева) как одновременных, так и исторически последующих. Они скорее дополняют, чем опровергают друг друга. Иногда в разговоре о классике продолжают высказанную писателем идею». На основании приведенного высказывания дополните приведенную выше таблицу.

Отвечаем на вопросы, выполняем задания

1. Назовите известные вам виды интерпретаций. К какому из них вы отнесете ремейки? «Еще одна любопытная подробность особенности сегодняшнего литературного дня, – пишет Д.Н. Мурин, – это интерпретация литературного текста литературным же текстом». Знакомы ли вам такие интерпретации? К какому виду их можно отнести?
2. Чем можно объяснить разные интерпретации смысла одного и того же художественного произведения? Как решалась в литературоведческой науке проблема адекватности интерпретации? Какие критерии адекватной интерпретации вы можете назвать?
3. Какие вопросы, связанные с интерпретацией художественного произведения, вызывают разногласия у методистов?

Читаем дополнительно

1. Беленький Г.И. Информпробежка или изучение? // Литература в школе. – 2003. – № 9.
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М., 1998 (глава «Постижение смысла. Интерпретация»),
3. Ионин Г.Н. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе: межвузовский сборник научных трудов. – СПб., 1993. – С. 3–21.
4. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в

школе // Литература в школе. – 2003. – № 4. – С. 21–24.

5. Мурин Д.Н. «Понимать или анализировать текст?» – основной вопрос современной методики //Русская словесность. – 2010. – № 3.

6. Романова Г.И. Интерпретация литературного произведения // Литературная учеба. – 2004. – № 4.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айхенвальд Ю.И. Похвала праздности. – М., 1922.
2. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.
3. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. – 1975.-С. 6-71.
4. Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1977.
6. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. – М., 2005.
7. Бейлинсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблема школьного учебника: XX век: Итоги / под ред. Д.Д. Зуева. – М., 2004.
8. Беленький Г.И. Информпробежка или изучение? // Литература в школе. – 2003. – № 9.
9. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999.
10. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.
11. Богин Г.И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие. – Калинин, 1982.
12. Большой психологический словарь / сост. и общ. редакция Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2005.
13. Борев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь терминов. – М., 2003.
14. Браже Т.Г., Маранцман В.Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей. – М., 1971.
15. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М., 2005.
16. Бутенко И.А., Бирюков Б.В. Чтение 90-х годов: предмет раздумий, предмет исследований. – [Электронный ресурс] URL: http:// www.rusreadorg.rii/issiies/biriikov/3.htm
17. Бушмин А.С. Об аналитическом рассмотрении художественного произведения // Анализ литературного произведения. – Л., 1976.
18. Вайль П., Генис А. Родная речь. Уроки изящной словесности. – М., 1991.
19. Ваш М.Г.: Из писем Михаила Леоновича Гаспарова. – М., 2008.

20. Венедиктова Т. Актуальная метафорика чтения // Новое литературное обозрение. – 2007. – № 87. [Возможный электронный ресурс: URL: htth: // magazines.russ.ru /nlo/2007/87 ve47.html]

21. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.

22. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М., 1982.

23. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса //Выготский Л.С. Психология. – М., 2002.

24. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX в. – М., 1994.

25. Гаспаров М.Л. Ответы на два простых вопроса // Литература. – 2007. – № 3.

26. Гершензон М. Видение поэта. – М., 1919.

27. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных технологий). – М., 1997.

28. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – 5-е изд., перераб. – М., 1952.

29. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1938.

30. Голубков В.В. Теоретические основы методики литературы в средней школе (к постановке вопроса) // Литература в школе. -1946. – № 1. (в сокращении статья также опубликована в кн.: Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия / сост. Я.А. Роткович. – М., 1969.)

31. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М., 1966.

32. Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология». Почему нужны учебники нового типа. – М., 2007.

33. Данилов В.В. Литература как предмет преподавания // История литературного образования в российской школе: хрестоматии / авт. – сост. В.Ф. Чертов. – М., 1999.

34. Демидова Н.А. Избранные труды. – Южно-Сахалинск, 2006.

35. Десницкий В.А. Методика преподавания литературы как наука // Ученые записки ЛГПИ имени А.И. Герцена. Т. 2. Вып. 1. – Л., 1936.

36. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М., 1998.

37. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах. – М., 2006.

38. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической

парадигме: учеб. пособие. – 2-е изд. – М., 2008.

39. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: учеб. пособие. – М., 2002.

40. Зуев Д.Д. Проблемы программирования активизации дидактических функций современного школьного учебника в процессе его создания // Проблема школьного учебника: XX век: Итоги / под ред. Д.Д. Зуева. М., 2004.

41. Зунделович Я.О. Вопросы теории литературы и художественного мастерства: сб. статей. – Самарканд, 1959.

42. Иванихин В.В. Почему у Ильина читают все? – М., 1990.

43. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. – М., 2008.

44. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М., 1988.

45. Ильин Е.Н. Рождение урока. – М., 1986.

46. Ионин Г. И. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности // Интерпретация художественного текста в вузе и в школе: межвузовский сборник научных трудов. – СПб., 1993.

47. История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М., 2008.

48. Каган М. С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Каган М.С. Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

49. Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем // Каган М.С. Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

50. Каган М.С. Российская школа на рубеже веков // Каган М.С. Избранные труды в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

51. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Каган М.С. Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

52. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003.

53. Каган М.С. Чтение как феномен культуры // Каган М.С. Избранные труды, в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

54. Кара-Мурза С.Г. Потерянный разум. – М., 2007.

55. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

56. Карпова И.Л. Культура речи, чтение и грамотность как показатели жизненного потенциала нации. – [Электронный ресурс] // URL: http://www.msreadorg.rU/issues/karpova/3.htm

57. Кленицкая И.Я. Зачем? // Литература. – 2010. – № 17.

58. Кленицкая И.Я. Чтобы они читали… «Скучная» классика на уроке. – М., 2010 (библиотечка «Первого сентября», серия «Литература». Вып. 34).

59. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»), – 2005. – № 14.

60. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2007.

61. Кудряшев И.И. Методика литературы как научная дисциплина// Вопросы методики литературы. Известия АПН РСФСР. Вып. 109. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

62. Кудряшев И.И. О некоторых актуальных задачах методики литературы // Литература в школе. – 1948. – № 1.

63. Кузнецов А.А., Рыжаков М.В. О стандарте второго поколения // Русская словесность. – 2010. – № 1.

64. Курдюмова Т.Ф. Принципы изучения литературы в средней школе и пути их реализации // Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М., 1985.

65. Курилов А.С. Зачем и какие уроки литературы нужны школе? // Русская словесность. – 2004. – № 5.

66. Кутузов А.Г. Литературное образование и художественная деятельность // Кутузов А.Г., Романичева Е.С., Киселев А.К. Как войти в мир литературы. 5-й класс. – М., 2006.

67. Кутузов А.Г. Проблемы школьных учебников литературы и составляющие человеческого счастья // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.

68. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. – М., 2003.

69. Лейдерман Н.Л. Текст и образ // Мир русского слова. -2005. – № 3–4.

70. Леонтьев А.А. Методологические проблемы психологии: программа курса и вводные лекции // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / под ред. Т.В. Апухтиной, Д.А. Леонтьева. – М., 2008.

71. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001.

72. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию «педагогики сотрудничества») // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11.

73. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблема школьного учебника: XX век: Итоги / под ред. Д.Д. Зуева. – М., 2004.

74. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. АН. Николюкина. – М., 2003.

75. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. -1994. – № 8.

76. Лобок А.М. Общее образование помимо общих слов: к новой парадигме // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи / под ред. Т.В. Апухтиной, Д.А. Леонтьева. – М., 2008.

77. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии – СПб., 1996.

78. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – М., 1999.

79. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб., 1996.

80. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М., 1993.

81. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: автореф. дис… докт. пед. наук. – Л., 1975.

82. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974.

83. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – № 4.

84. Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. – М., 1977.

85. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. – М., 1994.

86. Мурин Д.Н. «Понимать или анализировать текст?» – основной вопрос современной методики // Русская словесность. – 2010. -№ 3.

87. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – [Электронныйресурс] //URL: http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/

88. Национальная программа поддержки и развития чтения. – [Электронный ресурс] // URL: www.mcbs.ru

89. Николаева М.В. Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста: автореф… канд. пед. наук. – М., 2008.

90. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М., 1971.

91. Новейший философский словарь. Чтение. – [Электронный ресурс] // URL: http://www.slovopedia.eom/6/215/771374.html

92. Обласова Т.В. Понимание учащимися письменного текста как методическая проблема // Русский язык. – 2009. – № 1.

93. Образование для всех: видение ЮНЕСКО // Качественное образование – приоритет устойчивого развития: материалы научно-практической конференции. – М., 2006.

94. Овчинникова Е.Н., Сметанникова Н.Н. Грамотность в информационном обществе // Остановиться. Оглянуться..: сб. информационно-аналитических материалов по проблемам чтения. – М., 2009.

95. Острогорский В.П. Руководство к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккарду). – СПб., 1897.

96. Пассов Е.И. Методология методики: аксиологический, онтологический и прикладной аспекты // Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения (избранное). – Липецк, 2002.

97. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? – СПб., 2008.

98. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб., 2009.

99. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.

100. Пеннак Д. Как роман. – М., 2005.

101. Похвала филологии: Литературная премия Александра Солженицына (1998–2007). – М., 2007.

102. Примерные программы основного общего образования. Литература. Проект. – М., 2010.

103. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

104. Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / под научн. ред. Г.Г. Граник. – М.; Обнинск, 2007.

105. Романова Г.И. Интерпретация литературного произведения // Литературная учеба. – 2004. – № 4.

106. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. – М.; Л., 1929.

107. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.

108. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.

109. Рыбникова М.А. Языковая сторона литературного чтения

// Литературное чтение: сб. ст. – М., 1938.

110. Сборник нормативных документов. Литература / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М., 2004

111. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. – М., 1983.

112. Скаткин М.Н. Проблема учебника в современной дидактике // Справочные материалы для создания учебных книг / сост. В.Г. Бейлинсон. – М., 1991.

113. Скафтымов А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Скафтымов А.П. Поэтика художественного произведения. – М., 2007.

114. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению. – М., 2005.

115. Стоюнин В.Я. Руководство для теоретического изучения литературы. – М., 1872.

116. Тамарченко Н.Д. В поисках смысла художественного текста// «Русский язык» (приложение к газете «Первое сентября» – 2004. – № 3). [Возможный электронный ресурс: URL: htth: rus.lsept-ember.ru]

117. Тамарченко Н.Д. Текст и знание о тексте в литературоведении и литературном образовании // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. – М., 2006.

118. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М., 2006.

119. Урок литературы – поле взаимодействия интерпретаций (немного теории). – [Электронный ресурс] // URL: http:// mlis.forb.ru/metodika/prepod/interpretation/01/?template=23

120. Федоров С.В. О критериях включения литературных произведений в предметные программы и стандарт // Литература. – 2004. -№ 4.

121. Федоров С.В. Семиотический аспект изучения литературы. Размышления учителя-словесника. – [Электронный ресурс] // URL: www.mlis.fobr.ru

122. Фишер В.М. Опыт систематического прохождения литературы в средней школе. – М., 1914.

123. Фрумкина Р.М. Внутри истории: Эссе, статьи, мемуарные очерки. – М., 2002.

124. Фуксон Л.Ю. Проблема интерпретации и ценностная природа литературного произведения. – Кемерово, 1999.

125. Хуторской А.В. Возможно ли создание общей теории учебника? // Современный учебник. Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования: сб. научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2004.

126. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе. – [Электронныйресурс] //URL: eidos.ru/jornal/science.hpt

127. Цурганова Е.Н. Понимание // Западное литературоведение XX века: энциклопедия. – М., 2004.

128. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 1994.

129. Чуковская Л.К. В лаборатории редактора. – Архангельск, 2005.

130. Шаповал С.А. Библиопсихология и эстетическое восприятие //Библиопсихология и библиотерапия. – М., 2005.

131. Шаповал С.А. Вопрос о границах «допустимого» в интерпретации художественного текста // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: сб. научных статей. Вып. 7. Т. 2. – М.: МГПИ, 2008.

132. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – 3-е изд., стер. – М., 2007.

133. Эйхенбаум Б. М. О принципах изучения литературы в средней школе // История литературного образования в российской школе: хрестоматия / авт. – сост. В.Ф. Чертов. – М., 1999.

134. Lundin R. An Objective Psychology of Music. – N.Y., 1957.

135. Rorty R. The Pragmatist's progress. – In: U. Eco, Interpretation and Overinterpretation, 1981.

notes

Примечания

1

Методологический раздел методики традиционно состоит из нескольких содержательных блоков:

• первый включает вопрос о научном статусе, научной принадлежности методики, объекте, предмете, целях и задачах методики, специфике методического знания;

• второй позволяет осмыслить место методики в кругу других наук, установить связь методики и практики обучения;

• третий описывает структуру и содержание методической науки, ее категориальный аппарат;

• четвертый ставит вопрос о требованиях к методической теории и методам исследования.

2

Здесь: *методология* – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

3

Попутно заметим, что выход в свет вузовского учебника или учебного пособия – явление для методики знаковое. Начиная с конца 30-х годов XX в. до настоящего времени было написано только пять (!) вузовских учебников по методике преподавания литературы. Появление нового, шестого, учебного пособия, адресованного студентам, – свидетельство создания и успешного функционирования нового направления, которое разрабатывает новую концепцию методики в рамках научной литературоведческой школы профессоров Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпы.

4

Под *парадигмой* вслед за В.И. Загвязинским мы понимаем «общее представление о цели и сущностях процесса, совокупность устойчивых и общезначимых норм, теорий, методов, практик, схем деятельности, предполагающих единство в их толковании [37: 155].

5

Вслед за С. П. Лавлинским мы интерпретируем учебную деятельность здесь как «смысло-деятельность, т. е. как совместную деятельность равноправных сознаний педагога и учащихся, ориентированную на созидание, а не на воспроизведение смысловой основы рассматриваемого предмета, проблемы, задачи, аспекта» [68: 24].

6

Вслед за философом Л.Н. Столовичем мы определяем художественную деятельность как деятельность, способную создавать и осваивать особый вид эстетической ценности – художественную ценность. Художественная деятельность может быть представлена как система: художественное творчество – произведение искусства – художественное освоение искусства.